

KUSOB



Vol 5 Issue 1
June 2021



Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

SOCIAL SCIENCES: *Theory & Practice*

Cilt: 5 Sayı: 1

Volume: 5 Issue: 1

Haziran 2021

June 2021

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

KUSOB'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

KUSOB Dergisi; *DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından dizinlenmektedir.*

Social Sciences: Theory and Practice (SSTP) is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the Journal of Social Sciences in Theory and Practice.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

SSTP is a professional, double-blind peer-reviewed international journal. Our journal is indexed/listed by *DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, ASOS, Sindex ve The Linguist List, Turkish Education Index.*

Dr. Sedat MADEN
Genel Yayın Yönetmeni / Editör

Giresun Üniversitesi

Yayın Yönetmenleri / Editör
Yardımcıları

Dr. Lokman TAŞKESENLİOĞLU
Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Giresun Üniversitesi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

2021 Cilt: 5 Sayı: 1
Hakem Listesi

2021 Volume: 5 Issue: 1
Reviewer List

Dr. Ayşegül ERÇEVİK	Amasya Üniversitesi
Dr. Süleyman KAHRAMAN	Beykent Üniversitesi
Dr. Vehbi BAYHAN	İnönü Üniversitesi
Dr. Engin EKER	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Mehmet MURAT	Gaziantep Üniversitesi
Dr. İbrahim TAŞ	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER	Amasya Üniversitesi
Dr. Faruk POLATCAN	Sinop Üniversitesi
Dr. Güliz KOLBURAN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Hakan İŞÖZEN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Süleyman AYDENİZ	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Erhan AKIN	Siirt Üniversitesi
Dr. Abdullah ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Mustafa KAYA	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Bayram ARICI	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Murat ATEŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Dilek ÜNVEREN	Süleyman Demirel Üniversitesi

Sekreteryaya
Aydın ÖNAL
Murat Kaya

Dergi İletişim

Eposta: kusobdergi@gmail.com

<https://dergipark.org.tr/kusob>

İçindekiler

Zihinsel Engelli ve Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Annelerinin Yaşam Doyumları ve Umutsuzluk Durumlarının Karşılaştırılması <i>Şevin Yelseli, Özlem Şener</i>	1-10
Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Açısından Evlilik Uyumu/Doyumunun İncelenmesi <i>Ezgi Ömür, Ali Esgin</i>	11-24
Anne Ebeveynin Kendi Anne Red Kabulünün, Ebeveynlik Tutumu Üzerine Etkisi <i>Engin Eker, Arzum Türk</i>	25-39
Ergenlerin Temel Psikolojik İhtiyaçları ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki <i>Gökcan Sever</i>	40-52
7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcı Yazma Becerileri Arasındaki İlişki <i>Erhan Durukan, Sinem Satılmış</i>	53-70
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi <i>Bünyamin Sarıkaya</i>	71-89
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Analizi <i>Sedat Maden</i>	90-102
Görsel Okuma/Görsel Sunu ve Görsel Okuryazarlık Becerileriyle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Analizi <i>Yunus Şakiroğlu</i>	103-119
Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Yaşantıları (Amaçları ve Süreçte Yaşadıkları Sorunlar) Üzerine Bir Araştırma <i>Muhammed Tunagür, Mehmet Nuri Kardaş</i>	120-136



ZİHİNSEL ENGELLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN BİREYLERİN ANNELERİNİN YAŞAM DOYUMLARI VE UMUTSUZLUK DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI*

Şevin YELSELİ* Özlem ŞENER**

Özet

Bu çalışmanın amacı, zihinsel engelli birey annelerinin ve normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumları ile umutsuzluk durumlarını karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilindeki eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Zihinsel engelli çocuğu olan 205 anne ile normal gelişim gösteren 244 birey annesi olmak üzere toplam 449 anneden veri toplanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Demografik Bilgi Formu, Yaşam Doyum Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmış ve nedensel karşılaştırma modeli seçilmiştir. Araştırmada veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihinsel engelli birey annelerinin umutsuzluk düzeylerinin normal gelişim gösteren birey annelerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumlarının zihinsel engelli birey annelerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel engel, normal gelişim, umutsuzluk, yaşam doyumu, zihinsel engelli birey annesi.

The Comparison of Life Satisfaction and Hopelessness Levels of Mothers of Mentally Disabled Individuals and Mothers of Normally Developed Individuals

Abstract

The aim of this study is to compare the life satisfaction and hopelessness levels of mothers of mentally disabled individuals and mothers of normally developed individuals. The sample of the study compose of the mothers of the students in educational institutions in Istanbul. In the study, data were collected through 449 mothers, 205 of them with mentally disabled individuals and 244 with normally developed individuals. Demographic Information Form, Life Satisfaction Scale, and Beck Hopelessness Scale were used in this study as tools of data collection, and the causal comparative model was chosen. Since the data did not show normal distribution, nonparametric tests were used in the analyses. The results of the study shows that the levels of hopelessness of mothers of mentally disabled individuals is higher than the mothers of normally developed individuals. It was clearly found that the levels of life satisfaction of mothers with normally developed individuals was higher than those of mothers with mentally disabled individuals.

Keywords: Mental disability, normal development, hopelessness, life satisfaction, mother of mentally disabled individual.

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. smengunogul@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9721-902X

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ozlemsener@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0081-7374

GİRİŞ

Aile toplumun temel taşıdır. Bir çocuğun dünyaya gelmesi hem içine doğduğu aile hem de toplum için önemli bir değer ve umut içermektedir. Diğer yandan bazı çocuklar dünyaya bir engel ile gelmekte ve bu durum aile bireyleri için yaşamsal ve duygusal birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Çiftler ailelerini genişletmek, aile kavramını daha derinden hissedebilmek için çocuk sahibi olmak isterler. Her ebeveyn için çocuğunun sağlıklı doğması ve sağlıklı bir şekilde büyümesi önemlidir, ancak bazen şartlar sürecin istenenden farklı bir yöne gitmesine sebep olur. Doğum öncesi, doğum esnası ve doğum sonrasında oluşan bazı nedenler bebeklerin zihinsel ya da bedensel olarak olumsuz etkilenmesine sebebiyet verir. Bu durum ise aileleri engellilik kavramı ile karşı karşıya getirir. Farklı kaynaklarda, engellilik kavramına dair pek çok tanım yapıldığı; bu tanımların sakatlık, bozukluk, engelli, özürlü gibi farklı kelimelerle adlandırıldığı görülmektedir. Özürlü, sakat sözcükleri engellilerle ilişkili kavram temelinde, anlam farklılıkları taşıyan; ancak aynı anlamda kullanılan sözcüklerdir. En genel tanım yapıldığı Birleşmiş Milletler Sakat Hakları Bildirgesi'ne göre engelli; kişisel veya sosyal yaşantısında kendi becerisi dâhilinde yapabileceği işleri, doğum öncesi, doğum esnası veya doğum sonrasında oluşan bir eksiklikten dolayı yapamayan kişidir (Öztürk, 2011).

Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı seviyede farklılık gösteren bireyler, özel gereksinimi olan bireylerdir ve bu bireyler özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Türkiye'de 2017 yılı verilerine göre engelli nüfus oranı 6,9'dur ve bu oran her geçen gün artmaktadır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020). Zihinsel engelli kişilerin aileleri de dikkate alındığında, bu durumun nüfusun ortalama %20'sini etkilediği görülmektedir. Engelli nüfus oranı ve engellilik faktöründen etkilenecek kişiler göz önünde bulundurulduğunda alanda yapılacak çalışmaların toplumun önemli bir kesimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Zihinsel engelin pek çok sebebi olduğu bilinmektedir. Bununla beraber pek çok zihinsel engel durumu da henüz açıklanamamıştır. Zihinsel engelin sebepleri oldukça karmaşıktır ve farklı durumlar birbirleri ile etkileşime girebilmektedir. Bundan dolayı zihinsel engel nedenleri; doğum öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Aydın, 2017; Özokçu, 2013; Öztürk, 2012). Zihinsel engel durumlarının doğum öncesi nedenleri olarak annenin yaşının küçük olması, genetik, kromozom bozukluklarının ve kalıtsal bozuklukların olması, kan uyuşmazlığının olması, annenin hamilelik aşamasının ilk üç ayında meydana gelen enfeksiyonlar, annenin kullandığı anti depresanlar, radyoaktif maddelere maruz kalması, kafein ve nikotin içeren maddeler kullanması olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2017; Öztürk, 2012; Ulutaşdemir, 2007; Yavuz, 2016). Zihinsel engel durumlarının doğum sonrası nedenleri; beyindeki tahribat, hipoksi, anoksi, doğum sırasında bebeğin ayaklarının ilk önce gelmesi, göbek kordonunun tıkanması yahut düğümlenmesi gibi durumlardır (Akdemir, 2006; Orhan, 2004). Zihinsel engel durumlarının doğum sonrası nedenleri ise bebeğin geçirdiği hastalıklar, kişinin başına gelen kazalar, yetersiz beslenme ve fiziksel şiddete maruz kalması gibi etkenlerdir (Tekinarslan, 2010).

Bireylerin, eğitim, sağlık gibi hizmetlerden ihtiyaçları doğrultusunda faydalanabilmeleri için bir uzman tavsiyesi ile zihinsel işlev düzeyinin tespiti için zekâ testi uygulanır. Yapılan testlerde, kişinin zekâsının 'normal zekâ' olarak tanımlanabilmesi için ortalama 100 puan alması beklenir. Zihin engeli olan kişinin zekâ bölümü puanıysa 68-70 aralığında ya da bunun daha da altındadır (Cavkaytar vd., 2013). Zekâ aralığındaki bu fark zihinsel engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla desteklenmesi ihtiyacını doğurur. Bu süreç ailelere, özellikle çocukların bakımıyla ilgili

sorumluluğun büyük kısmını yüklenmiş olan annelere, çocuklarına tıbbi ve eğitsel destek aldırma hususunda ek yükümlülükler getirir.

Yaşam doyumu, bireyin yaşamının birçok yönüyle iyi olma durumudur. Başka bir ifade ile yaşam doyumu, kişinin yaşamından aldığı memnuniyettir. Yaşam doyumu, kişinin yaşamından duyduğu memnuniyeti ve hayat içinde kişiden kişiye değişen farklılık gösteren yaşam doyumunu, iyi hislerin kötü hislere baskın gelmesini belirtmektedir. Kısaca, yaşam doyumu, kişinin yaşamının bütünüyle ilgili yargılamalarının ve değerlendirmelerinin tamamıdır (Avcı, 2013; Demir, 2011; Gümüş, 2015; Şahin, 2010). Engelli çocuğa sahip aileler, öfke ve stres gibi durumlarla sıkça karşılaşır ve bazen bu engel durumu ile başa çıkamayacakları düşüncesi nedeniyle depresyona girerler. Bu tarz ruhsal süreçler, ailelerin yaşam doyumunu da etkilemektedir (Bilge vd., 2014). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının gelişimlerdeki zorluklar, sağlık problemleri, çocuğun getireceği ekonomik yük ve ebeveynin devamlı olarak kaygı hali, bu ebeveynlerin yaşam doyumlarını negatif yönde etkileyebilmektedir (Özşenol, vd., 2002). Aile bireylerinin zihinsel engelli çocuklarının gelecekleriyle alakalı çeşitli yönlerden kaygılarının olması, onların yaşam doyumlarını da olumsuz olarak etkilemektedir (Köksal, 2014).

Zihinsel engelli bireylerin ve ailelerinin yaşamlarındaki zorluklar ailelerin yaşam doyumlarını ve umutsuzluk durumlarını etkilemektedir. Ailelerin yaşam doyumlarının artırılması, çocuklarına olan sabır ve ilgilerini de artıracığından bu durumun zihinsel engelli bireylerin eğitim ve istihdamını, bağımsız yaşam becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği olası görünmektedir. Annelerin yaşam doyumlarının ve umutsuzluk durumlarının tespit edilmesi, ailelerin refah düzeylerinin artırılmasına, mutlu ve gelişmiş bir toplum için önemli bir adım atılmasına olanak sağlayacaktır. Sosyal yaşam içerisinde ailelerin ihtiyaçlarının karşılanması ve engelli bireylerin sunulan hizmetlere erişim oranı toplumların gelişmişlik düzeylerini gösterir. Zihinsel engelli birey sayısı, fırsat eşitliğinin önemi, beraberinde erişilebilir toplumların ve engelli istihdam oranlarının da artması zorunluluğunu getirir. Günümüzde erişilebilir kentlerin, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren en önemli ölçütlerden biri haline gelmesi bu alandaki çalışmaların sayısını artırmaktadır.

Yapılan araştırmalar, zihinsel engelli birey annelerinin, karşılaştıkları zorlukların yaşam doyumlarını etkilediği görülmektedir. Uluslararası alan yazını incelendiğinde, zihinsel engelli birey annelerinde yaşam doyumu ve umutsuzluk durumunu inceleyen pek çok çalışma olduğu, Türkiye’de yapılan çalışmaların sayısının ise çok sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan her yeni çalışma, yeni bir kaynak teşkil etmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada annelerin yaşam doyumu ile birlikte umutsuzluk durumları da incelenmiştir. Goleman (1995)’a göre duygu, bir his ve bu hisse özgü belli düşünceler, psikolojik ve biyolojik durumlar ile gerçekleşen bir dizi hareket eğilimidir. Duygunun tanımından da anlaşıldığı gibi, duygular kişinin bedenini, düşüncesini ve davranışlarını etkilemektedir. Kişi duyguları sayesinde iç dünyasındakileri yansıtır. Umut kavramında geleceğe yani ileriye dönük bir beklenti söz konusuysen, umutsuzluk kişinin gelecekte bir beklentisinin olmaması durumudur. Hökelekli (2009)’ye göre umut, kişinin geleceğe dair hedeflerinin gerçekleşmesindeki pozitif beklentileridir. Umut duygusuna sahip kişiler, ileride iyi olayların olacağını beklemektedirler. Bu kişiler, iyimser, istekli ve canlı bir bekleyiş içerisindedirler. Hayatın doğası itibarıyla ve insan ruhunun özünde umut etmek bulunmaktadır. Umut, varoluş ve hayatta kalmaktır. Umutsuzluksa yaşamının sona ermesi anlamına gelmektedir (Fromm, 2015). Buradan da anlaşılacağı üzere, umudun yaşamın kendisi olduğunu; umutsuzluğunsa yaşarken ölmeyi temsil ettiğini söylemek mümkündür. Bireylerin yaşamda karşılaştıkları güçlükler zaman zaman umut duygularını kaybetmelerine ve umutsuzluğa sürüklenmelerine sebep olur. Engelli çocuk annelerinin yaşadıkları güçlüklerin de zaman zaman annelerin, umut duygularının azalmasına sebep olabileceği düşünülmektedir.

Zihinsel engelli birey anneleri ile normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumlarının ve umutsuzluk durumlarının karşılaştırılma amacını taşıyan bu araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Zihinsel engelli birey annelerinin ve normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk puanları arasında ilişki var mıdır?
2. Zihinsel engelli birey annelerinin yaşam doyumları ile normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumları farklılık göstermekte midir?
3. Zihinsel engelli birey annelerinin umutsuzluk durumları ile normal gelişim gösteren birey annelerinin umutsuzluk durumları farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, zihinsel engelli birey anneleri ile normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk durumları arasındaki ilişkilerinin değerlendirilmesi için nedensel karşılaştırma modelinde yapılmış bir araştırmadır. Karasar (2003)'a göre nedensel karşılaştırma modelinde, ortaya çıkan bir durumu etkileyen değişkenlerin, mevcut durumu etkileme neden ve sonuçlarını belirlemek hedeflenir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki özel eğitim uygulama okulları, rehabilitasyon merkezleri, meslek okulları ile Üsküdar, Ümraniye, Beşiktaş ve Kadıköy ilçesindeki liselerde eğitime devam eden zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, yukarıdaki eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören 205 zihinsel engelli ve 244 normal gelişim gösteren birey olmak üzere 449 anneden oluşmaktadır. Anket uygulamasında cevaplanmayan 12 veri çalışmadan çıkarılmıştır. Çalışma grubu seçilirken, yaş, eğitim durumu, gelir durumu, çocuğun yaşı gibi değişkenler göz önünde bulundurularak birbirine yakın gruplar oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, aşağıdaki araçların yer aldığı anket kullanılarak toplanmıştır:

Demografik Bilgi Formu: Araştırmaya katılan anneler hakkında bilgi toplamak için düzenlenmiştir. Formda annelerin yaşı, eğitim düzeyi, medeni halleri, hanenin gelir durumu, çocuklarının yaşları ve aile büyüklerinden ya da yakınlarından destek görüp görmedikleriyle alakalı kişisel sorular bulunmaktadır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Ölçek, 1985 yılında Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu tek faktör, beş madde ve 7'li likert tipinde değerlendirme şeklindedir. Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması, Dağlı ve Baysan tarafından 2016 yılında yapılmıştır. Uyarlanan ölçek, 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cevaplanması 5'li Likert yöntemine göredir. Genel yaşam doyumunu ölçmeyi amaçlayan bu ölçek, tüm yaş grupları için uygulanabilir. Ölçekteki 5 maddenin analiz edilmesi neticesinde, ölçeğin her maddesinden elde edilen puanlar ile toplam puan arasındaki korelasyon yeterli görülmektedir. Yaşam Doyum Ölçeği'nin tutarlılık katsayısı 0,88; güvenilirlik kat sayısı ise 0,97 olarak bulunmuştur (Dağlı ve Baysan, 2016; Şahin, 2019). Bu çalışma için hesaplanan tutarlılık sayısı 90'dır. Bu doğrultuda çalışmaya katılan annelerin Yaşam Doyumu Ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı 0,898 olarak hesaplanmış ve yüksek olduğu belirlenmiştir.

Beck Umutsuzluk Ölçeği: Ölçek, 1974 yılında Lester ve Trexler tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, kişinin geleceğe dair beklenti seviyesini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması, Seber tarafından 1991 yılında yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 20 maddeden oluşmakta ve kendini değerlendirme türündedir. Ölçekte bulunan sorulara “Evet” veya “Hayır” şeklinde cevaplar verilmektedir. Söz konusu bu ölçek, kişilerin negatif beklentilerini yansıtmaktadır. Ölçekteki “2,4,7,9,11,12,14,17,16,18 ve 20” no’lu maddelere verilen “evet” cevabı 1 puan; “1,3,5,6,8,10,13,15 ve 19” no’lu maddelere verilen “hayır” cevabı da 1 puandır. Bunların aksi yönde verilen cevaplar, “0” olarak hesaplanmaktadır. Ölçekten 0-20 arasında puan alınabilmektedir. Alınan puanın yüksek olması, kişide yüksek umutsuzluk olduğunu; alınan puanın düşük olması ise kişinin umutsuzluk düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir. Puanlar, dört grupta sınıflandırılmaktadır. Buna göre kişinin alacağı puan, 0-3 arası ise kişide umutsuzluğun tamamen olmadığını; 4-8 arası ise kişide hafif düzeyde umutsuzluk olduğunu; 9-15 arası ise kişide orta düzeyde umutsuzluk olduğunu; 15-20 arası ise kişide ileri derecede umutsuzluk olduğunu ifade etmektedir. Buna göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,86’dır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, Cronbach Alfa katsayısı 0-1 arasında yer almaktadır. Cronbach Alfa katsayısı 1’e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliği artar. Bu doğrultuda çalışmaya katılan annelerin Beck Umutsuzluk Ölçeği’nin Cronbach Alfa katsayısı 0,897 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek, yüksek güvenilirliktedir.

Verilerin analizi

IBM SPSS Statistics 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiş ve karşılaştırmalar için normal dağılıma uymayan (varyansların homojen dağılmadığı) ikili gruplara Mann Whitney U testi yapılmış, p değerleri için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Yaşam Doyum Ölçeği ile Beck Umutsuzluk Ölçeği arasındaki ilişkinin tespiti için Spearman Korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak verilere ilişkin betimleyici tablolara yer verilmiş, daha sonra araştırmanın amaçlarına ilişkin istatistiklerin gösterildiği tablolar sunulmuştur.

Tablo1’de çalışmaya katılan annelerin yaş grupları, eğitim durumları, medeni durumları, aylık gelir grupları, ihtiyaç olduğunda aile büyükleri ve diğer yakınardan maddi, manevi destek görme durumları ve çocuklarının yaş grubu bilgileri verilmiştir.

Tablo 1. *Zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren birey annelerinin demografik değişkenlere göre dağılımı*

		Frekans	Yüzde	
Yaş	Zihinsel Engelli Birey Anneleri	40 yaş altı	75	36.6
		40-55	109	53.2
		55 üstü	21	10.2
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri		40 yaş altı	92	37.7
		40-55	123	50.4
		55 üstü	29	11.9
Eğitim Durumu	Zihinsel Engelli Birey Anneleri	Okur yazar	6	2.9
		Ortaokul	74	36.1
		Lise	53	25.9
		Üniversite ve üzeri	72	35.1
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri		Okur yazar	2	0.8
		Ortaokul	28	11.5
		Lise	58	23.8
		Üniversite ve üzeri	156	63.9
Medeni Durum	Zihinsel Engelli Birey Anneleri	Evli	167	81.5

Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri	Bekar	38	18.5
	Evli	214	87.7
	Bekar	30	12.3
Aylık Toplam Gelir Zihinsel Engelli Birey Anneleri	2500 TL'nin altında	61	29.8
	2500- 4000 TL	62	30.2
	4000-6000 TL	42	20.5
	6000- 8000 TL	27	13.2
	8000 TL üzerinde	13	6.3
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri	2500 TL'nin altında	17	7.0
	2500- 4000 TL	45	18.4
	4000-6000 TL	52	21.3
	6000- 8000 TL	36	14.8
	8000 TL üzerinde	94	38.5
Maddi, Manevi Destek Zihinsel Engelli Birey Anneleri	Evet	60	29.3
	Hayır	92	44.9
	Bazen	53	25.9
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri	Evet	138	56.6
	Hayır	61	25.0
	Bazen	45	18.4
Çocuğun yaşı Zihinsel Engelli Birey Anneleri	0-6	28	13.7
	6-10	28	13.7
	10-14	33	16.1
	14-18	47	22.9
	18 ve üstü	69	33.7
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri	0-6	30	12.3
	6-10	43	17.6
	10-14	79	32.4
	14-18	51	20.9
	18 ve üstü	41	16.8

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan zihinsel engelli birey annelerinin %36.6'sı (n=75) 40 yaş altı, %53.2'si (n=109) 40-45 yaş arası, %10.2'si (n=21) 55 yaş üstü; normal gelişim gösteren birey annelerinin %37.7'si (n=92) 40 yaş altı, %50.4'ü (n=123) 40-45 yaş arası, %11.9'u 55 yaş üstüdür. Zihinsel engelli birey annelerinin %2.9'u okur yazar (n=6), %36.1'i (n=74) ortaokul mezunu, %25.9'u (n=53) lise mezunu, %35.1'i (n=72) üniversite ve üzeri; normal birey annelerinin %0.8'i (n=2) okur yazar, %11.5'i (n=28) ortaokul, %23.8'i (n=58) lise, %63.9'u (n=156) üniversite ve üzeridir.

Zihinsel engelli birey annelerinin %81.5'i (n=167) evli, %18.51'i (n=38) bekar, normal gelişim gösteren birey annelerinin %87.7'si (n=214) evli, %12.3'ü (n=30) bekadır.

Zihinsel engelli birey annelerinin aylık toplam gelirleri %29.8'inin (n=61) 2500 TL'nin altında, %30.2'sinin (n=62) 2500- 4000 TL, %20.5'inin (n=42) 4000-6000 TL, %13.2'sinin (n=27) 6000- 8000 TL, %6.3'ünün (n=13) 8000 TL üzerindedir. Çalışmaya katılan normal gelişim gösteren birey annelerinin aylık toplam gelirleri %7'sinin (n=17) 2500 TL'nin altında, %18.4'ünün (n=45) 2500- 4000 TL, %21.3'ünün (n=52) 4000-6000 TL, %14.8'inin (n=27) 6000- 8000 TL, %38.5'inin (n=94) 8000 TL üzerindedir.

Zihinsel engelli birey annelerinin %29.3'ü (n=60) ihtiyaç olduğunda aile büyükleri ve diğer yakınardan maddi, manevi destek görmekte, %44.9'u (n=92) ihtiyaç olduğunda aile büyükleri ve diğer yakınardan maddi, manevi destek görmemekte, %25.9'u (n=53) ihtiyaç olduğunda aile büyükleri ve diğer yakınardan bazen maddi, manevi destek görmektedir. Çalışmaya katılan normal gelişim gösteren birey annelerinin %56.6'sı (n=138) ihtiyaç olduğunda aile büyükleri ve diğer yakınardan

maddi, manevi destek görmekte, %25'i (n=61) ihtiyaç olduğunda aile büyükleri ve diğer yakınardan maddi, manevi destek görmemekte, %18.4'ü (n=45) ihtiyaç olduğunda aile büyükleri ve diğer yakınardan bazen maddi, manevi destek görmektedir.

Zihinsel engelli birey annelerinin çocuğunun yaşı %13.7'sinin (n=28) 0-6, %13.7'sinin (n=28) 6-10, %16.1'inin (n=33) 10-14, %22.9'unun (n=47) 14-18, %33.7'sinin (n=69) 18 ve üzeri iken çalışmaya katılan normal gelişim gösteren birey annelerinin çocuğunun yaşı %12.3'ünün (n=30) 0-6, %17.6'sının (n=43) 6-10, %32.4'ünün (n=79) 10-14, %20.9'unun (n=51) 14-18, %16.8'inin (n=41) 18 ve üzeridir.

Tablo 2. Çalışmaya katılan zihinsel engelli birey annelerinin ve normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumu ve umutsuzluk puanları arasındaki ilişkinin korelasyon analizi

		Beck Umutsuzluk Ölçeği	
Zihinsel Engelli Birey Anneleri	Yaşam Doyum Ölçeği	r	-0.623**
		p*	<0.001
		N	205
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri	Yaşam Doyum Ölçeği	r	-0.414**
		p*	<0.001
		N	244

Tablo 2'de belirtildiği gibi, zihinsel engelli birey annelerinin Yaşam Doyum Ölçeği puanı ile Umutsuzluk Ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde orta düzeyde ilişki vardır ($r=-0.623$, $p<0.001$). Normal gelişim gösteren birey annelerinin Yaşam Doyum Ölçeği puanı ile Umutsuzluk Ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde orta düzeyde ilişki vardır ($r=-0.414$, $p<0.001$).

Tablo 3. Çalışmaya katılan zihinsel engelli birey anneleriyle normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	z	P
Zihinsel Engelli Birey Anneleri	205	176,34	36150	15035	-7,299	,000
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri	244	265,88	64875			

*Mann Whitney U testi

Tablo 3'te zihinsel engelli birey anneleri ile normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumlarının anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre zihinsel engelli birey annelerinin sıra ortalaması (176,34) ile normal gelişim gösteren birey annelerinin sıra ortalaması (265,88) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($z= -7,299$, $p<0,01$). Normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyum puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çalışmaya katılan zihinsel engelli birey anneleriyle normal gelişim gösteren birey annelerinin umutsuzluk durumlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	Z	P
Zihinsel Engelli Birey Anneleri	205	260,60	53422	17713	-5,358	,000
Normal Gelişim Gösteren Birey Anneleri	244	195,09	47603			

Tablo 4’te zihinsel engelli birey anneleri ile normal gelişim gösteren birey annelerinin umutsuzluk düzeylerinin anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu teste göre zihinsel engelli birey annelerinin sıra ortalaması (260,60) ile normal gelişim gösteren birey annelerinin sıra ortalaması (195,09) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($z=-5,358$, $p<0,01$). Zihinsel engelli birey annelerinin umutsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, zihinsel engelli birey anneleri ile normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Zihinsel engelli birey ve normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan annelere, Yaşam Doyum Ölçeği ve Beck Umutsuzluk ölçeğinden oluşan anket uygulanarak veri toplanmıştır. Bu verilerle annelerin yaşam doyumları ve umutsuzluk düzeyleri nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmada, annelerin yaşam doyumları arttıkça umutsuzluk oranının düştüğü, yaşam doyumları düştükçe umutsuzluk oranının arttığı; zihinsel engelli birey annelerinin yaşam doyumlarının normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumlarından daha düşük olduğu, zihinsel engelli birey annelerinin umutsuzluk durumlarının normal gelişim gösteren birey annelerinin umutsuzluk durumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda, çalışmaya katılan zihinsel engelli birey anneleriyle normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumları karşılaştırıldığında, normal gelişim gösteren birey annelerinin yaşam doyumunun zihinsel engelli birey annelerinin yaşam doyumundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan zihinsel engelli birey anneleriyle normal gelişim gösteren birey annelerinin umutsuzluk durumları karşılaştırıldığında, zihinsel engelli birey annelerinin umutsuzluk durumu sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre, zihinsel engelli birey annelerinin umutsuzluk durumları normal gelişim gösteren birey annelerinin umutsuzluk durumlarından daha yüksektir.

Çalışmaya katılan zihinsel engelli birey annelerinin yaşam doyumları ve umutsuzluk durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, annelerin yaşam doyumları ile umutsuzluk durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bulgulara göre annelerin yaşam doyumları arttıkça umutsuzluk oranları düşmektedir.

Güllüpınar (2013) engelli ebeveynlerinin sosyal ilişkiler ağını incelemek üzere Eskişehir’de engelli ebeveynlerinin arkadaş, akraba veya komşularıyla görüşme durumlarını ayrı ayrı analiz ettiği araştırmasında, engelli ailelerinin önemli bir kısmının arkadaş, akraba veya komşularıyla görüşemediğini saptamış ve bu durumu “bir çeşit iletişimsizlik ya da izolasyon durumu” olarak tanımlamıştır. Erikson ve Upshur (1989) engelli ve tipik gelişim gösteren 202 çocuğun annesiyle yaptıkları çalışmalarında, engellilik durumunun artmasıyla bakım verenin yükünün de arttığını ve yaşam koşullarının güçleştiğini tespit etmişlerdir. Akkök, Aşkan ve Karancı (1992) çalışmalarında, ailelerin yaşadığı stresi etkileyen en önemli faktörlerden birinin engellilik olduğuna değinmişlerdir. Akkök ve arkadaşlarının araştırmasında, engelli çocuk annelerinin yaşam koşullarının ağır olması dolayısıyla yaşam doyum oranlarının normal gelişim gösteren çocuk annelerinden daha düşük olduğu, çocuklarının engeli ile ilgili yaşadıkları zorluklar ve kaygılar nedeniyle umutsuzluk oranlarının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda zihinsel engelli birey ailelerinin ihtiyaçlarının tespiti yönünde yeni araştırmalar yapılabilir. Özellikle annelerin yaşadıkları zorluk ve kısıtlılıklar göz önünde

bulundurulacak annelere yönelik yaratıcı ve destekleyici çözümler getirmek için sosyal kurum ve kuruluşlar ile iş birliği geliştirilerek eğitimler düzenlenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada, annelerin yaşam doyumları ile umutsuzluk durumları arasında ilişki olduğu, yaşam doyumları arttıkça umutsuzluk durumlarının düştüğü; zihinsel engelli birey annelerinin yaşam doyumlarının normal gelişim gösteren birey annelerinden daha düşük, umutsuzluk durumlarının ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, anneler için onların yaşam doyumlarını ve umut düzeylerini artırıcı toplum temelli hizmetlerin anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akandere, M. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 23-32.
- Akdemir, B. (2006). *Altı-on iki yaş arası zihinsel engelli çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkök, F, Aşkan P. ve Karancı, N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne babalardaki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 8-12.
- Avcı, S. (2013). *Farklı mesleklerde çalışan kadınların yaşam doyumu, iş doyumu, tükenmişlik ve algılanan cinsiyet ayrımcılığı düzeylerinin depresyon ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. A. (2017). *Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilge, A., Buruntekin, F., Demiral, N., Özer, G., Keleş, B., Yalçın, E., Tavukçu, G., Kıray, A. ve Siviloğlu, T., ve Bol, S. (2014). Engelli yakınlarına verilen stresle baş etme ve yaşam doyumlarını artırma eğitiminin etkinliğinin belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 611-618.
- Cavkaytar, A., Ardıç, A., Sönmez, M., Özdemir, O. ve Olcay, S. (2013). Ünite 1: zihinsel yetersizliğin doğası ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar. *Çevrimiçi Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (E-ABDEP)*.
- Demir, İ. (2011). Gençlerde yaşam doyumu ile kimlik işlevleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 99-113.
- Emmons, R. A. ve McCullough, M. A. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni (Mart 2020)*. Ankara: Aile ve Çalışma Bakanlığı Yay.
- Fromm, E. (2015). *Umut Devrimi*. (Çev. Ş.Yeğin). İstanbul: Payel Yayınları.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York: BantamBooks.
- Güllüpcinar, F. (2013). Toplumsal ilişkiler kısıncında zihin engelli olan bireyler ve aile yapıları: Eskişehir’de engelli ailesi hakkında sosyolojik bir alan çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 41-64.
- Gümüş, H. (2015). Evli bireylerin sosyal destek düzeyleri ile yaşam doyumları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 150-162.

- Hökelekli, H. (2009). *Çocuk, genç, aile psikolojisi ve din*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Köksal, K. A. (2014). Üstün; zekâli ve yetenekli çocukların ebeveyni olmak. Neşe Baykoç (Ed.) *Üstün; akıl, zekâ, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Orhan, S. (2004). *Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin demografik ve psikososyal özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özokçu, O. (2013). *Özel eğitim içinde, zihin yetersizliği olan öğrenciler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özşenol, F., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2002). Engelli bireye sahip ailelerin beklentilerinin ve psiko-sosyal durumlarının incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi* (44), 188-194.
- Öztürk, M. (2011). *Türkiye’de engelli gerçeği*, İstanbul: Müstakil Sanayici ve İş adamları Derneği Yayını.
- Şahin, A. (2019) Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (8), 151-176.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekinarslan, İ. Ç. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ. Hakkı Diken (Ed.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* 2(5), 36-51.
- Yavuz, F. (2016). *Zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin karşılaştıkları sosyal dışlanma sorunsalı üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnternet Kaynakları

- Öztürk, M. (2012). Canda Özür Olmaz Derneği Türkiye’de Engelli Gerçeği Raporu. <https://docplayer.biz.tr/5666414-Turkiye-de-engelli-gercegi-raporu-mustafa-ozturk-canda-ozur-olmaz-dernegi-baskani-2012-istanbul.html> (17.12.2020).



Haziran 2021

Yıl: 5 Sayı: 1 ss. 11-24

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 10.02.2021

Kabul Tarihi: 03.03.2021

June 2021

Volume: 5 Issue: 1 pp. 11-24

Article Type: Research Article

Submitted: 10.02.2021

Accepted: 03.03.2021

ISSN: 2619-9408

TRANSAKSİYONEL ANALİZ EGO DURUMLARI AÇISINDAN EVLİLİK UYUMU/DOYUMUNUN İNCELENMESİ*

Ezgi ÖMÜR, Ali ESGİN*****

Özet

Bu çalışmada Transaksiyonel Analiz ego durumları açısından evlilik uyumu/doyumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Transaksiyonel analiz; çocuk, yetişkin ve ebeveyn ego durumları olarak adlandırılan üç ego durumu üzerine kurulmuş ve kişilerarası iletişimle birlikte insan davranışının incelendiği bir yaklaşımdır. Bu sebeple evliliklerde partnerlerin birbirleri ile kurduğu iletişim ve davranış kalıpları incelenerek evlilikten alınan doyumun Transaksiyonel Analiz açısından araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve ilişkisel tarama modeli ile çalışılmıştır. Nitel araştırmada 5 çiftle yüz yüze 5 çiftle online görüşme olmak üzere toplam 10 çiftle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel araştırma kapsamında 101 çift, internet üzerinden ulaştırılan ego durumları ölçeği, evlilik doyumunu ölçeği ve kişisel bilgi form ölçeklerini yanıtlamışlardır. Sonuçlara göre bireylerin evliliklerinde; koruyucu ebeveyn ego durumları, yetişkin ego durumları ve uygun çocuk ego durumlarını baskın olarak kullanmalarının evlilik doyumunu arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bireylerin doğal çocuk ego durumları ve eleştirel ebeveyn ego durumlarının baskın olması halinde ise evlilik doyumlarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Kendini uygun çocuk ego durumunda algılayan bireylerin ise evlilik uyumlarının yüksek fakat evlilikten aldıkları doyumun düşük olduğunu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ego durumları, transaksiyonel analiz, evlilikte doyum.

Analyze Marital Compatibility / Contentment in Terms of Transactional Analysis Ego States

Abstract

This study aims to analyze marital compatibility/contentment in terms of Transactional Analytic ego states. Transactional analysis is an approach which is built on three ego states that are called child, adult, and parent ego states and it examines interpersonal communications along with human behaviours. Correspondingly, marital contentment in terms of Transactional analysis is aimed to be researched through studying the communication between partners in marriages and behavioural patterns with each other. In this work; both quantitative and qualitative mixed methods are used and it is conducted with correlational survey model. During qualitative research; 5 couples were interviewed in person, 5 couples were interviewed online, resulting in total of 10 semi-structured interviews. Within the quantitative research, 101 couples have filled in the forms according to ego states, marital contentment and personal information. According to the results; the dominant usage of protective parent, adult, and corresponding child ego states have proved to enhance the contentment in people's marriages. It is concluded that when individuals' natural child ego states and critical parent ego states are dominant, contentment in marriage is reduced. For individuals who see themselves in corresponding child ego states, it is determined that such individuals' compatibilities for marriages are high yet their contentment in marriages are low.

Keywords: Ego states, transactional analysis, marital contentment.

* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı. ezgiomur@stu.aydin.edu.tr ORCID: 0000-0002-3740-3941

*** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. aliesgin@hotmail.com ORCID: 0000-0002-0046-1638

Giriş

Günümüzde evlilik kurumunda artan sorunlar çiftler arasında git gide uyumsuzluğa sebep olmakta ve geleneksel kültürümüze göre ayrılmalar daha sık görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun yapmış olduğu araştırma verileri incelendiğinde, 2001 ve 2010 yılları arasında, evlenme oranında ortalama artış %1 iken, aynı araştırma da boşanma oranının %3 olduğu ifade edilmiştir. 2019 yılında yapılan araştırma verilerinde ise, 2018 yılında evlenen çiftlerin sayısının %2,3 azalarak 541 bin 424'e gerilediği ve aynı araştırmada evlenme hızının binde 6,56 olarak gerçekleştiği, boşanmaların %8 artarak 155 bin 47'ye yükseldiği sonucuna varılmıştır (TUIK, 2019). İstatistikler, boşanma oranlarının her geçen gün evlenme oranlarından yüksek olduğunu ve ilişkilerin devamını sağlayan evlilik uyumunun daha fazla araştırılmasının ve tanımlanmasının önemini arttığını göstermektedir. Evlilik doyumu; evlilik kurumu içinde çiftlerin birbirlerine karşı gösterdikleri sevgi şekli, cinsel doyum, iletişim şekli gibi bireysel boyutlardan ve verilen kararlarda eşitlik, kazanç, çalışma ve sorunları paylaşma gibi çevresel boyutlardan elde edilen psikolojik tatmindir (Sokolski ve Hendrick, 1999). Yaşam aracı olarak görülen evlilik birçok toplumda oluşturulması beklenen bir kurumdur. Bazı araştırmacılar yetişkinlerin %85'inin evleneceğini ve %94'ünün gerçek aşklarıyla evlenmeyi beklediğini ileri sürmektedirler (Popenoe ve Whitehead, 2002; Wright, Simmons ve Campbell, 2007). Kişilerin çoğunluğunun evlendikleri ya da evlenecekleri varsayımından yola çıkıldığında, bu ilişkiden nasıl doyum alabilecekleri üzerinde çalışmak önemli hale gelmektedir. Evlilik kişilerarası iletişimin temel alındığı bir kavram olduğundan, bu çalışma kapsamındaki evlilikler aynı zamanda bir iletişim kuramı olarak tanımlanan Transaksiyonel Analiz bağlamında incelenmiştir.

Temel çerçevesi Eric Berne tarafından çizilen Transaksiyonel Analiz (TA), bir benlik kuramı olarak ele alınmakta, bireysel değişim ve gelişim için sistematik bir psikoterapi yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir (Akkoyun, 1996). Transaksiyonel Analiz, 1949 yılından itibaren Eric Berne'ün sezgi ile ilgili çalışmalarını "grup terapisine yeni bir yaklaşım" olarak sunması ile ortaya çıkmış bir kuramdır. Berne'in 1970 yılındaki ölümünden sonra kuramın izleyicileri pek çok yeni kavram ve tekniği yaklaşıma katmıştır. İnsanlar sahip oldukları iletişim becerileri ile evliliklerini uyumlu ya da uyumsuz boyuta taşıyabilirler. Bu da evlilikten elde edecekleri doyumun ve mutluluğun düzeyini etkilemektedir. Bu araştırmanın hedefi; evli çiftlerde kişilerin evlilik doyumları ve iletişim biçimleri arasındaki bağı Transaksiyonel Analiz ego durumları açısından değerlendirmektir. Yerli ve yabancı alan yazın taramasında, Transaksiyonel Analiz bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında, tüm araştırmaların kişisel olarak kişilere ölçek uygulanarak ilerlenmiş olduğunu ve evli çiftlerle yapılan araştırmaların ise sadece grup çalışmalarında Transaksiyonel Analiz uygulama programları dahilinde yapıldığı görülmektedir. Farzad, Nooranipoor, Shafiabadi, ve Yahyae (2015), yürüttükleri araştırmada Transaksiyonel Analiz grup danışmanlığının çiftlerin aile işlevlerinin iyileştirilmesi üzerindeki etkinliğini incelemişlerdir. Kontrol grubundaki çiftlerle yarı deneysel araştırma kapsamında 12 seanslık grup danışmanlığı görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeden önce ve sonra uygulanan testlerde yapılan grup danışmanlığının etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır. Bu nedenle, transaksiyonel Analiz grup terapisinin çiftlerde aile işlevlerinin boyutlarını geliştirdiği görülmektedir. Türkiye'de buna benzer bir araştırmayı Aydemir (1996) yürütmüştür. Transaksiyonel Analize dayalı bir eğitim programının, evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin değişkenlere etkisinin incelendiği araştırmada, evlilik ilişkisini geliştirmek isteyen gönüllü çiftlerden oluşan kontrol grubu ile çalışılmıştır. Eğitim programı uygulanmadan önce çiftlere test yapılmış, sonrasında 7 hafta süren bir eğitim programı gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda eğitim programı bitiminin ardından yapılan testlerle, eğitim programından önce yapılan testler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu programlarda evli çiftlere ego durumlarının nasıl ve ne şekilde kullanılabileceği ifade edilip bu konuda eğitim verilmektedir. Transaksiyonel Analiz kapsamında evli çiftlerle ölçek ve

yüz yüze görüşme yöntemleri kullanılarak yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın ilk kez evli çiftlerle yürütülmesi sebebi ile özgünlüğü kapsamında alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Eric Berne tarafından geliştirilen ve bireyler arası ilişkilerin analizinde kullanılan Transaksiyonel Analiz, “İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı” olarak Türkçeleştirilmiştir. Transaksiyonel Analiz, davranışları anlamak için temel olarak iletişim kuran bireyin ego durumunu belirlemek amacıyla sosyal transaksiyonların analiz edildiği bir psikanalitik teori ve terapi yöntemidir. Transaksiyonel Analiz, bireysel olarak gelişimi ve değişimi sağlamak üzere kullanılan sistematik bir psikoterapi ve birey kuramıdır. Uluslararası Transaksiyonel Analiz Kuruluşunun önerdiği Transaksiyonel Analiz tanımı budur. Ancak günümüzdeki Transaksiyonel Analiz bu tanımdan daha da fazlasını içermektedir. Transaksiyonel analiz, diğer psikolojik yaklaşımlar arasında derinliği ve uygulamalarının çeşitliliğiyle dikkati çekmektedir (Stewart, 2017: 31).

Transaksiyonel Analizin temelini ego durumları oluşturmaktadır. Transaksiyonel Analize göre bir bireyin kişiliği üç kısımdan oluşur. Bu üç bölüm ego durumları olarak adlandırılır. Berne, ego durumlarını “aynı anda oluşan tutarlı düşünme, hissetme ve davranma biçimleri” şeklinde tanımlamıştır. Bir insanın hayatının ilk döneminde gelişen ağırlara “çocuk ego durumu” adını vermiştir. Bu ego durumundayken tıpkı çocukken davrandığımız gibi davranmaya başlarız. Çocukluğumuzda gösterdiğimiz tepkileri gösterir; kızar, küser, ağlar ya da büyük sevinç gösterilerinde bulunuruz. Bizi büyüten kişilerin içselleştirilmesini temsil eden ağırlara ise “ebeveyn ego durumu” adını vermiştir. Bu ego durumunda iken ebeveynlerimizden gördüğümüz gibi davranmaya, düşünmeye ve hissetmeye başlarız. Üçüncü ego durumu ise “yetişkin ego durumu”dur. Bu ego durumunda iken gerçek ne ise objektif olarak yaklaşır, gerçeğe dayalı kararlar alırken çocuk veya ebeveyn ego durumlarımızı bu sürece dahil etmeyiz. Yetişkin ego durumunda olmak çocuk ve ebeveyn egolarından bağımsız davranmak anlamına gelmektedir (Berne, 1996: 13-14).

Transaksiyonel Analiz Kuramına göre, ruhsal anlamda sağlıklı olan kişiler, her üç benliği duruma göre kullanırlar. Birey; kimi yerde çocuk benlik durumunu kullanırken, kimi durumda ise yetişkin benlik durumunu kullanabilir. Özellikle yetişkin benlik durumu, çocuk ve ana-baba benlik durumları arasında arabulucu niteliğindedir. Berne, bu üç ego durumunun herkesin içinde olması gerektiğini ve bu üç ego durumunun kullanımının benzersiz birey kişiliklerini oluşturduğunu savunmaktadır. Transaksiyonel Analizde benlik durumları modeli; yapısal analiz ve işlevsel analiz olmak üzere iki modelde ifade edilmektedir. *Yapısal analiz* kişilik psikolojisi için kullanılırken, *fonksiyonel analiz* iletişim psikolojisinde kullanılmaktadır. Yapısal analiz bir ego durumunun içeriğini nelerin oluşturduğunu açıklarken, fonksiyonel analiz bu ego durumunun nasıl kullanıldığı ve ifade edildiği sürecine odaklanmaktadır. Kişilerle olan iletişimimizin ve davranışlarımızın incelendiği model fonksiyonel analiz, kendimizle olan iletişimimizin incelendiği model ise yapısal analizdir. (Akkoyun 2001: 18) Yapısal analizde; ebeveyn, yetişkin ve çocuk ego durumları olarak adlandırılan üç ego durumu sistemi incelenmektedir (Stewart, 2017: 4).

Ebeveyn ego durumu; başta ebeveynler olmak üzere bireye bakım veren, büyüten, dış kaynaklardan aldığı tüm algılama, tutum ya da öğretici şeklindeki davranışları içermektedir (Akkoyun, 2001: 19). Her bireyin ebeveyni ya da ebeveyn rolünü üstlenen bakım vereni vardır. Birey, kabaca ilk beş yıl olarak kabul edilen erken yaşlarda, ebeveyn figürlerinden öğrendiği her davranışı ya da algıyı ebeveyn ego durumunda saklar. Bu bilgiler ve kalıplar herhangi bir düzenleme veya sorgulama yapılmaksızın doğrudan ebeveyn ego durumunda depolanmış olur. Bu şekilde ebeveynin davranışları, kararları, algıları, önyargıları, seçimleri, çocuğun inanç sisteminde yer alır ve ebeveyn ego durumunda kullanılmak üzere kaydedilir. Ebeveyn ego durumundaki bu kayıtlar yalnızca ebeveynlerden değil, ebeveyn rolünü üstlenen ya da bu ihtiyacı karşılayan büyük kardeşlerden, öğretmenlerden ve yine

ebeveyn olarak algılanan otorite figürlerinden öğrenilen bilgilere de sahiptir. Burada biyolojik bir gereksinim yoktur, bilgiler davranışsal ve gözlem yolu ile öğrenilmektedir (Harris, 2012: 47). Birey belli koşullarda ebeveyn ego durumunda davranır ve buradaki bilgilerle davranışlar sergiler. Örneğin; arkadaşına hava soğuk olduğu için kalın giyinmesini tembihlemek, projede birlikte çalıştığı bir arkadaşına proje bitiş tarihini hatırlatıp kontrol ve baskı yaratmak ebeveyn ego durumlarının baskın olduğu hallerdir.

Çocuk ego durumu, çocukken deneyimlenen duygu, düşünce ve davranışlardan oluşmaktadır. Çocukken hissedilen duygular, ebeveynlerle olan etkileşim, kurduğumuz temas önemlidir ve bunların her biri çocuk egomuzda bilgi ve deneyim olarak kaydedilir. Bu durum da tamamen doğal dürtülerden oluşur. Görülen, duyulan, hissedilen ve anlaşılan her veri çocuk olarak adlandırılır. Dışarıda yaşanan tüm olaylar ebeveyn ego durumunda kayıt edilirken, içeride yaşanan, hissedilen olaylar yani çocuğun gördüğü ve duyduğu olaylara verdiği tepkiler çocuk egosunda toplanır (Harris, 2012: 55). Örneğin; bireyin arkadaşları ile yaptığı bir plan bozulduğunda büyük tepkiler vererek ağlaması, küsmesi onun çocuk egosundan gelen tepkilerdir.

Yetişkin ego durumu; bireyin, “şimdi ve burada” tepkilerini verirken meydana gelen düşünce, duygu ve davranış örüntülerini içerir. Yetişkin ego durumunun kişinin yaşıyla ilgisi yoktur. Gerçeği; olasılıkları değerlendirerek ve gerçeği sorgulayarak değerlendirir, bunun sonucunda davranış sergiler. (Jongeward ve James, 1971: 41). Söz gelimi, Thomas Harris çocuklarda on ay civarından sonra dikkat çekici şeyler olmaya başladığını belirtmektedir. O güne kadarki yaşamı; çevresindeki olaylara, talep ve uyaranlara karşılık, düşünmeden ve çaresiz bir şekilde verdiği tepkilerden oluşmaktadır. Bireyde bir ebeveyn ve bir çocuk vardır. Onuncu aydan itibaren ise çocuk eyleme geçme gücünü deneyimlemeye başlar. Belli adımlar, eylemler gerçekleştirir. Çocuk bilinci ve kendine ait düşünceleri ile neler yapabileceğini keşfeder. Bu kendini gerçekleştirme adımları yetişkin ego durumunun başlangıcıdır. Her insanın çocuk ve ebeveyn ego kayıtları farklıdır. Yetişkin ego durumunun kayıtları; çocuğun ebeveyninden “öğrenilen” yaşam kavramı ve çocukta “hissedilen” yaşam kavramının dışında kendi yetenekleri ve gayreti ile öğrenebileceği hayata dair kendi bulacaklarıdır (Harris, 2012: 59).

Yapısal analiz bu üç ego durumunu incelerken; Fonksiyonel analiz ise bireylerin ego durumlarını nasıl kullandıklarını ve nasıl ifade ettiklerini incelemektedir. Fonksiyonel analize göre ego durumları 5 şekilde gözlemlenmektedir (Stewart, 2017: 55). Bunlardan; çocuk ego durumu, doğal ve uygulu çocuk olmak üzere, ebeveyn ego durumu; koruyan ve eleştirel ebeveyn olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yetişkin ego durumu ise yapısal analizdeki gibidir ve sınıflandırılmamaktadır (Akkoyun, 2001: 21).

Doğal Çocuk Ego Durumunda doğal çocuk kendini olduğu gibi ifade eder ve doğal tepkiler verir. Özgür bir çocuktur. Kendini, ebeveyn figürlerine tepkide bulunmaktan uzakta durarak ifade eder (Akkoyun, 2001: 23). Yaratıcıdır, neşe ve hareketlilik gibi özelliklerle öne çıkar (Akbağ, 2000). Uygulu Çocuk Ego Durumunda çocuk doğal çocuktan ayrı şekilde ebeveynleri tarafından gözleniyormuş ya da dinleniyormuş gibi tepkide bulunur (Akkoyun, 2001: 23). Daha çok isyan etme ya da boyun eğme gibi davranışlarla kendini ifade eder. Boyun eğen çocuk çalışkan ve uyumludur. Kurallara uyar. Kendisinden beklenen davranışları göstermeye gayret eder. Asi çocuk ise kendisinden istenen ve beklenen davranışın tam tersini yapar. Bu sebeple bu davranış hali uygulu çocuk tepkisi olarak değerlendirilir (Akbağ, 2000). Koruyan Ebeveyn Ego Durumunda koruyucu ebeveyn, ilgili, bağışlayıcı, izin verici, destekleyici, şefkatli, özen gösteren, koruyucu ve endişelidir. Eleştirel Ebeveyn Ego Durumunda ise ebeveyn, inatçı, güçlü, ilkeli, cezalandırıcı, görev yükleyici ve aşırı koruyucudur (Akkoyun, 2001: 22).

Transaksiyonel Analize göre, bireydeki üç ego durumu da istesek de istemesek de ortaya çıkmaktadır, bu nedenle önemli olan “neye benzediklerinin” farkında olmaktır. Kişiliğin bu üç özelliği

de varlığı sürdürebilme ve yaşam açısından büyük değer taşımaktadır. Analiz etme ve yeniden düzenleme ihtiyacı, ancak bunlardan birinin sağlıklı dengeyi bozması halinde baş gösterir. Aksi takdirde ebeveyn, yetişkin ve çocuk ego durumlarının her biri eşit ölçüde yaygındır. Her birinin dolu ve üretken bir hayattaki yerleri meşrudur. (Berne, 2015: 48-49).

İnsan doğası gereği ve içinde yaşadığı etkileşim alanı bağlamında sosyal bir varlıktır. İçinde bulunduğumuz sosyal yapıda, becerilerimizin biri de uyum sağlama yetimidir. Evlilik de sosyal hayatın bir parçasıdır. Kişilerin uyum sağladığı partnerlerle evlenmeleri, başarılı bir aile yaşantısının meydana gelmesini sağlar. Sağlıklı bir toplum yaratmak için sağlıklı bireyler yetiştirilmeli ve bunun içinde sağlıklı ve mutlu evlilikler kurulmalıdır. Evlilik, toplumumuzun ana yapı taşı olarak fikir birliğine varılmış olan aile kavramının meydana gelmesini sağlayan resmi bir yoldur. Bir başka ifade ile evlilik, aile geçmişleri ve benimsedikleri değer yargıları yönünden farklılıklar taşıyan iki yabancı kişinin, yeni değerler ve birliktelik adına oluşturdukları davranış örüntüleriyle yapılandırdıkları bir resmi kurumdur (Ateş, 2014).

Sosyal bir varlık olarak insan, yaşantısını devam ettirebilmek için başkalarıyla ilişkiler kurmak durumundadır. Bu kapsamda hayat tatmininin bir parçası olan evlilikte yaşanan ilişki de insan hayatının önemli doyum kaynaklarından biridir. 19. yüzyılın başından bu yana özellikle yabancı literatürde evlilik ve evlilik uyumu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan ilk çalışmalar genellikle, evliliğin nasıl şekillendiği, bireysel değişkenler, kişisel özellikler ve aile değişkenleri ile olan ilişkisinin incelenmesi üzerine olmuştur. Geçmişten günümüze kadar devam eden süreçte ise, evlilik doyumunu ile çiftlerin birbiri ile olan davranışları ve davranışları arasındaki ilişkiler, araştırılmaya başlanmış ve giderek bireyler arası davranış kalıpları hakkında bilgi sahibi olunmaya başlanmıştır. Ayrıca evlilik doyumunu yordayan değişkenlere dair de pek çok çalışma yer almaktadır. Bunlar arasında; evlilik istikrarı, eşe bağlılık, güçlü manevi değerler, eşe saygı duymak, cinsel yaşamda sadakat, iyi bir eş olmaya istekli olmak, tanrıya inanma ve dine bağlılık, eşi desteklemeye ve memnun etmeye istekli olmak, eş için iyi bir arkadaş olmak ve affetme ve affedilmeye gönüllü olmak yer almaktadır (RosenGrandon, Myers ve Hattie, 2004).

Evlilik doyumunu; evlilikten alınan ödüller ve evliliğin getirdiği bedellere dair kişilerin algısını gösteren bilişsel bir durumdur (Baumeister ve Vohs, 2007). Evlilikten alınan ödüller ne kadar çok, evliliğin getirdiği bedeller ne kadar az ise, evlilikten alınan doyum da o kadar fazla olmaktadır (Thibaut ve Kelley, 1959). Evlilik doyumunun, evlilik kurumunun devam ettirilmesine olanak veren en önemli etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Hawkins (1968) doyum alınan bir evliliği, çiftlerin evlilik yaşantısında kendilerini mutlu hissetmeleri olarak ifade ederken, Tezer (1986) ise evlilik doyumunu kavramını, bireyin evlilik ilişkisindeki gereksinimlerinin karşılanmasına dair algısı olarak ifade etmektedir (Güngör, 2007). 1980'li yılların sonuna doğru yapılan araştırmalarda öncelikle, evlilik kurumuna ve tanımına dair işlevselliği olmayan inançlar, gerçek dışı beklentiler, eşler arasındaki etkileşim gibi evlilik doyumunu etkileyen konular üzerine daha çok araştırma yapılmıştır (Fincham ve Bradbury, 1990). Evlilik kurumu ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise eşlerin birbirlerine yaptığı anlam yüklemeleri konusuna odaklanılmıştır. İncelemiş olduğumuz bir çalışmanın neticesinde, evliliklerinde eşleri ile uyumsuzluk yaşayanların, eşlerinin olumsuz davranış sergilediğinde eşine karşı olumsuz yüklemeler yaptığı ve bu yüklemelerin neticesinde meydana gelen olumsuz davranışların evlilik doyumuna olumsuz etkisini göstermiştir (Tutarel-Kıslak, 1997). Evlilik doyumunu ile aynı kapsamda düşünülen değişkenlerden biri de eş desteğidir. Ailenin kişiler açısından sağlıklı fonksiyonlara sahip olmasının önemli göstergelerinden biri de eşin desteğidir. Böylece aile içerisindeki sosyal destek ihtiyacı karşılanmış olmaktadır. Eş desteği, eşe dair pek çok özellikten etkilenmektedir. Literatüre bakıldığında eş desteğinin, takdir etme, duygusal-maddi destek, sosyal destek ve bilgi desteği boyutlarını içerdiği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2004). Evlilikte eşlerin kişisel

olarak karşılanmasını beklediği üç tip doyumdan söz edilmektedir. Bunlar; cinsel doyum, kişilerin yaşam ihtiyaçlarının karşılanması ve korunma ihtiyaçlarının doyumunu şeklidir (Özgülven, 2009).

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen; nicel ve nitel aşamaların araştırma sürecinin aynı olan bir kademesinde eş zamanlı olarak uygulanmasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümlene sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken neticeleri birleştirir (Creswell ve Plano, 2014: 79). Araştırmada, hem nicel doneler (kapalı uçlu) hem de nitel doneler (açık uçlu) toplanarak, iki veri neticesi birleştirilmiş ve buna göre bir sonuç çıkarılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeden faydalanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın nicel kısmında 129 erkek 168 kadın olmak üzere 297 kişiye ulaşılmış, geçersiz formların elenmesi sonucu geçerli olan 202 bireyden oluşan 101 çiftin sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. Nicel kısımda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul'da ikamet eden, yaş aralığı 30-45 olan, lisans mezunu, en az 5 yıl evli olan evli çiftler oluşturmaktadır. Evlilikleri sosyal-ekonomik ve kültürel farkların etkilediği düşüncesi göz önünde bulundurularak; çalışmanın örneklemini İstanbul Avrupa Yakasında farklı ekonomik ve sosyal şartlarda ikamet eden çiftler karşılaştırılarak alınmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise 20 bireyden oluşan 10 çift ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, evli çiftlerin evlilikten aldıkları doyumunu ölçmek amacıyla Evlilik Doyum Ölçeği, kendilerine ve partnerlerine ilişkin algıladıkları ego durumlarını ölçmek amacıyla Ego (Ben) Durumları Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların demografik bilgilerini almak için araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama kısmında ise; yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler için görüşme formu kullanılmış, çiftlerden izin alınarak görüşme sesli kayıt altına alınmış ve sonrasında deşifre edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, evlilik tarihi, ikamet ettiği semt, çalışma durumu, eğitim düzeyi, aylık geliri gibi bilgileri toplamaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

Ego (Ben) Durumları Ölçeği, yapılan ön çalışmalar neticesinde yurt dışında uyarlanan ölçeklerin kullanışlı bulunmaması nedeniyle kendi kültürümüze özgü bir test oluşturmanın gerekliliğinden hareketle Arı (1989) tarafından ülkemizde yapılacak olan çalışmalarda kullanılması amacıyla geliştirilmiştir (Akbağ, 2000). "Ego Durumları Ölçeği" belli aşamalardan geçerek geliştirilmiştir. Türkçede insanı niteleyen sıfatları belirlemek amacıyla Türkçe sözlükler taranarak 228 sıfat belirlenmiştir. Daha sonra bu sıfatlar Türk Dili, Psikolojik Danışma, Sosyal Hizmetler ve Halkla İlişkiler konusunda uzman on hakeme verilerek günlük dilde kullanılan ve insanı niteleyen sıfatları işaretleyip, eklemeyi düşündükleri sıfatlar varsa eklemeleri istenmiştir. Sonuçta hakemlerden sekiz ve üstünde kredi alan 141 sıfattan yeni bir sıfat listesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada elde edilen bu 141 sıfat Transaksiyonel Analiz kuramıyla ilgili doktora ders vermiş veya çalışma yapmış altı hakeme verilerek her sıfatı beş ego durumu için beşli likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirmeleri

istenmiştir. Hakemler bu değerlendirmeyi tamamen birbirinden bağımsız olarak yapmışlardır. Altı hakemin bir ego durumu için belirli bir sığfata verdiği puanlar toplanarak hakem sayısına bölünmüş, böylece o sığfatın ilgili ego durumunu temsil edebileceği ortalama puan elde edilmiştir. Söz konusu sığfatın diğer ego durumlarını temsil edebileceği ortalama puanlar da aynı yöntemle bulunmuştur. Böylece hakemlerin değerlendirmeleri sonucu herhangi bir ego durumundan 3,6 ve üstünde ortalama puan alan 95 sığfatlık “Ego Durumları Ölçeği (EDÖ)” elde edilmiştir (Arı ve Bacanlı,1996).

Canel (2007) tarafından geliştirilen Evlilik Doyumu Ölçeđi, doğru-yanlış şıkları içererek 101 maddeden oluşmaktadır. Ölçeekte yer alan 9 soru sadece çocuklu çiftlere yönelik olduğu ve araştırmamızda ölçme alanlarından biri olmadığı için kullanılmayıp geriye kalan 92 adet soru yöneltiştir. Ölçeekteki maddeler, doğru-yanlış olmak üzere iki sečenekten oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken çevrilmesi gereken ters maddeler bulunmaktadır. Ölçekten düşük puan almak yüksek evlilik doyumuna; yüksek puan almak ise düşük evlilik doyumuna sahip bulunduğunu göstermektedir. Ölçek için yapılan faktör analizi sonucundan ilk alt-boyutun “ilişki mutluluğu”, “çatışma” ve “yakınlık” alt ölçeklerinden oluşan “evlilik uyumu”; diğer alt boyutlarının ise “öfke”, “eřin ailesi ile ilişkiler”, “ekonomik anlayış”, “ebeveynliği anlayışı” alt ölçekleri olmak üzere toplam 5 alt ölçek görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları .93 ila .97 arasında bulunmuştur (Canel, 2007).

Araştırmanın nitel kısmında kullanılan yarı yapılandırılmış form, uygulanan Ego Durumları Ölçeğinin sonuçlarının derinlemesine incelenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Formda açık uçlu 7 soruya yer verilmiştir. Form üzerine çiftlerle yapılan görüşme tarihi, yaşları ve evlilik tarihleri yazılmıştır. Erkekler; E-1, E-2, E-3, E-4, E-5, E-6, E-7, E-8, E-9, E-10 olarak, kadınlar; K-1, K-2, K-3, K-4, K-5, K-6, K-7, K-8, K-9, K-10 olarak kodlanmıştır.

Veri toplama araçları gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmak isteyen evli çiftlere uygulanmıştır. Kişisel Form, Ego Durumları Ölçeği ve Evlilik Doyumu Ölçeği internet anketi şeklinde uygulanmıştır. Nicel yöntem kapsamında uygulanan ölçek soruları internet üzerinden hazırlanmış ve oluşturulan link deneklere online olarak gönderilmiştir. Linke tıklayarak sorulara ulaşan deneklerin formu doldurma sürelerinin ortalama 20 dakika olduğu gözlemlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra; demografik değişkenler, “Ego Durumları Ölçeği” ve “Evlilik Doyumu Ölçeği” ile ilgili kodlamalar SPSS ve Microsoft Office Excel programları aracılığı ile yapılmıştır. İstatistik analizler IBM SPSS Statistics 25.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) paket programı kullanılarak sonuçlandırılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiş, nümerik veriler yaklaşık, standart sapma, medyan, minimum, maksimum değerler ile, kategorik veriler ise frekans ve oran değerleri kullanılarak özetlenmiştir. Nümerik değerkenlerde normallik varsayımı Shapiro Wilk testi ile kontrol edilmiş ve normal dağılmama sonucuna paralel olarak grup sayısı iki olan karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi, grup sayısı ikiden fazla olan karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. Kruskal-Wallis sonrasında ikili karşılaştırmalar Dunn testi ile yapılmış, ardından p değerleri için Bonferroni düzeltilmesi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizi ve raporlaması yer almaktadır.

Tablo 1 Katılımcıların Sosyo-Demografik Değerkenlere İlişkin Dağılımı

Demografik Özellikler	Frekans	Yüzde (%)
-----------------------	---------	-----------

Yaş	30 yaş altı	43	21.3
	30-35 yaş aralığı	89	44.1
	36-40 yaş aralığı	29	14.4
	41-45 yaş aralığı	25	12.4
	46 ve üzeri	16	7.8
Eğitim Durumu	İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul)	4	2.0
	Lise	25	12.3
	Ön lisans	24	11.9
	Lisans	107	53.0
	Yüksek Lisans veya Doktora	42	20.8
Meslek	Yöneticiyim	51	25.2
	Çalışanım	107	53.0
	Kendi işimi yapıyorum	25	12.4
	Çalışmıyorum	19	9.4
Gelir Düzeyi	2000 TL ve altı	5	2.5
	2000-5000 TL	48	23.8
	5000-10.000 TL	93	46.0
	10.000-15.000 TL	33	16.3
	15.000 TL ve üzeri	23	11.4

Katılımcıların %21,3'ü (n=43) 30 yaş altı, %44,1'i (n=89) 30-35, %14,4'ü (n=29) 36-40, %12,4'ü (n=25) 41-45, %7,8'i (n=16) 46 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların %2'si (n=4) İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul), %12,3'ü (n=25) Lise, %11,9'u (n=24) Ön lisans, %53'ü (n=107) Lisans, %20,8'i (n=42) Yüksek Lisans veya Doktora eğitim düzeyindedir. Katılımcıların %25,2'si (n=51) Yönetici, %53'ü (n=107) Çalışan, %12,4'ü (n=25) kendi işini yapıyor, %9,4'ü (n=19) çalışmamaktadır. Katılımcıların %2,5'i (n=5) 2000 TL ve altı, %23,8'i (n=48) 2000-5000 TL, %46'sı (n=93) 5000-10.000 TL, %16,3'ü (n=33) 10.000-15.000 TL, %11,4'ü (n=23) 15.000 TL ve üzeri gelir düzeyindedir.

Tablo 2 Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	N	Ortalama	Std.Sapma	Medyan	Min	Maks
Partneri İçin Transaksiyonel Ego Durumu	Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu	202	0.184	0.043	0.180	0.09 0.35
	Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu	202	0.217	0.026	0.222	0.12 0.29
	Yetişkin Ego Durumu	202	0.211	0.017	0.213	0.14 0.27
	Uygulu Çocuk Ego Durumu	202	0.196	0.028	0.191	0.13 0.31
	Doğal Çocuk Ego Durumu	202	0.193	0.035	0.196	0.06 0.28
	Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu	202	0.175	0.032	0.171	0.10 0.29
Kendisi İçin Transaksiyonel Ego Durumu	Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu	202	0.222	0.019	0.225	0.15 0.26
	Yetişkin Ego Durumu	202	0.216	0.013	0.215	0.16 0.26
	Uygulu Çocuk Ego Durumu	202	0.195	0.021	0.192	0.13 0.27
	Doğal Çocuk Ego Durumu	202	0.192	0.034	0.196	0.05 0.27
Evlilik Doyum Ölçeği	Evlilik Doyum Ölçeği Toplam	202	21.475	13.416	21.000	0.0 60.0
	İlişki Mutluluğu	202	6.243	5.644	5.000	0.00 27.00
	Çatışma	202	2.025	2.651	1.000	0.00 10.00
	Yakınlık	202	7.104	4.359	8.000	0.00 13.00
	Evlilik Uyumu	202	15.371	10.873	14.000	0.00 47.00

	Öfke	202	2.228	1.884	2.000	0.00	8.00
	Eşinin Ailesiyle İletişim	202	2.901	1.950	3.000	0.00	10.00
	Ekonomik Anlayış	202	0.975	0.954	1.000	0.00	4.00
	Ebeveynlik Anlayış	202	0.000	0.000	0.000	0.00	0.00
Kültürel Sermaye	Kültürel Sermaye	202	2.812	1.588	3.000	1.00	6.00

Tablo 3 Normallik Testi

		Ortalama	Std.Sapma	Kurtosis	Skewness	Sig.
Partneri İçin Transaksiyonel Ego Durumu	Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu	0.184	0.043	1.232	0.869	0.000
	Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu	0.217	0.026	1.102	-0.718	0.000
	Yetişkin Ego Durumu	0.211	0.017	1.777	-0.495	0.001
	Uygulu Çocuk Ego Durumu	0.196	0.028	3.582	1.323	0.000
	Doğal Çocuk Ego Durumu	0.193	0.035	0.883	-0.644	0.000
Kendisi İçin Transaksiyonel Ego Durumu	Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu	0.175	0.032	0.895	0.636	0.001
	Koruyucu ebeveyn Ego Durumu	0.222	0.019	1.266	-0.664	0.001
	Yetişkin Ego Durumu	0.216	0.013	1.634	-0.157	0.003
	Uygulu Çocuk Ego Durumu	0.195	0.021	1.499	0.372	0.000
	Doğal Çocuk Ego Durumu	0.192	0.034	1.508	-0.752	0.000
Evlilik Doyum Ölçeği	Evlilik Doyum Ölçeği Toplam	21.475	13.416	-0.491	0.439	0.000
	İlişki Mutluluğu	6.243	5.644	0.947	1.048	0.000
	Çatışma	2.025	2.651	1.003	1.392	0.000
	Yakınlık	7.104	4.359	-1.346	-0.215	0.000
	Evlilik Uyumu	15.371	10.873	-0.317	0.516	0.000
	Öfke	2.228	1.884	0.100	0.717	0.000
	Eşinin Ailesiyle İletişim	2.901	1.950	0.396	0.580	0.000
	Ekonomik Anlayış	0.975	0.954	0.399	0.814	0.000
	Ebeveynlik Anlayış	0.000	0.000			0.000
	Kültürel Sermaye	Kültürel Sermaye	2.812	1.588	-0.845	0.433

*: Shapiro Wilk testi

Tablo 2’de belirtildiği gibi, Nümerik değişkenlerde normallik varsayımı Shapiro Wilk testi ile analiz edilmiştir. Tablo2’de belirtildiği gibi ölçekler normal dağılım göstermemektedir. ($p < 0,05$) Bu durumda uygulanacak istatistiksel testler nonparametrik testler olacaktır. Analizlerde grup sayısı iki olan karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi, grup sayısı ikiden fazla olan karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 4 Evlilik Doyumu ile Transaksiyonel Analiz Ego Durumları Arasındaki İlişkinin Tespiti İçin Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

		Partner					Kendisi				
		Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu	Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu	Yetişkin Ego Durumu	Uygulu Çocuk Ego Durumu	Doğal Çocuk Ego Durumu	Eleştirel Ebeveyn Ego Durumu	Koruyucu Ebeveyn Ego Durumu	Yetişkin Ego Durumu	Uygulu Çocuk Ego Durumu	Doğal Çocuk Ego Durumu
İlişki Mutluluğu	r	,374**	-,395**	-,233**	0.031	-0.124	0.096	-0.058	0.040	0.133	-,140*
	p*	0.000	0.000	0.001	0.663	0.078	0.173	0.412	0.574	0.060	0.047
	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Çatışma	r	,332**	-,363**	-,234**	-0.039	-0.036	0.037	-0.064	-0.136	-0.019	0.066
	p*	0.000	0.000	0.001	0.582	0.611	0.606	0.364	0.053	0.788	0.349

	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Yakınlık	r	,318**	-,292**	-0.102	0.054	-,239**	0.042	-0.009	,158*	,195**	-,183**
	p*	0.000	0.000	0.151	0.448	0.001	0.557	0.896	0.024	0.005	0.009
	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Evlilik Uyumu	r	,400**	-,414**	-,226**	0.040	-,158*	0.079	-0.058	0.041	,142*	-0.123
	p*	0.000	0.000	0.001	0.577	0.024	0.261	0.413	0.559	0.043	0.080
	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Öfke	r	,286**	-,356**	-,231**	-0.067	0.042	-0.007	-0.004	-0.032	0.056	-0.012
	p*	0.000	0.000	0.001	0.346	0.550	0.926	0.955	0.647	0.432	0.862
	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Eşin Ailesiyle İletişim	r	,177*	-,184**	-0.133	0.042	-0.100	-0.002	0.016	0.002	0.064	0.004
	p*	0.012	0.009	0.060	0.551	0.157	0.972	0.821	0.978	0.367	0.953
	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Ekonomik Anlayış	r	,191**	-,234**	-,218**	-0.026	0.045	,142*	-0.103	0.020	0.104	-0.091
	p*	0.006	0.001	0.002	0.713	0.526	0.044	0.146	0.776	0.139	0.199
	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Ebeveynlik Anlayış	r	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	p*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202
Evlilik Doyum Ölçeği	r	,404**	-,427**	-,257**	0.032	-0.134	0.075	-0.051	0.026	,139*	-0.111
	p*	0.000	0.000	0.000	0.653	0.057	0.290	0.469	0.709	0.048	0.117
Toplam	N	202	202	202	202	202	202	202	202	202	202

*Spearman Korelasyon Analizi

Tablo 4'te belirtildiği gibi, katılımcıların partnerinin eleştirel ebeveyn ego durumu, koruyucu ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu ile ilişki mutluluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde orta düzeyde ilişki vardır. ($r=-0.374$, $p<0.001$, $r=-0.395$, $p<0.001$, $r=-0.233$, $p<0.05$) Kişilerin, partnerlerinin eleştirel ebeveyn ego durumu, koruyucu ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu düzeyi arttığında ilişkideki mutluluklarının azaldığı görülmektedir. Kişiler partnerlerini anne-baba gibi değil, yetişkin bir yol arkadaşı olarak görmeye isteklidirler. Evliliklerde bir tarafın ebeveyn gibi davranması sağlıklı bir transaksiyon olması için karşı tarafın çocuk egosuna geçmesine sebep olacaktır. Bu durum da ilişki mutluluklarının azalması ile sonuçlanacaktır. Bu sebeple eşler birbirlerini ebeveyn egosundan öte, yetişkin egosunun dengeli olarak kullanıldığı bir yol arkadaşı gibi gördüklerinde ilişki mutluluklarının arttığını söylemek mümkündür. Yüz yüze görüşmelerde evliliği bir yol arkadaşlığı olarak tanımlayan katılımcıların ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir. "Evliliği nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir;

K-1: "Bizim için evlilik eşimin dediği gibi aynı evde yaşayabilmek, birlikte daha çok vakit geçirebilmek, yani bir hayatı paylaşmak." (Kadın, 27 yaşında, evli)

E-3: "Evlilik bir bağlamda en temelinde bir ev arkadaşlığı. Evini paylaştığın bir durum. Ben çok küçük yaştan beri tek başıma ya da ailemden uzak yaşamış bir insandım. Acaba arada kişisel alanımı oluşturabilir miyim, oluşturamaz mıyım gibi ufak da olsa bir düşüncem vardı. Ama bunu eşim bildiği için ve aynı zamanda da bunu paylaştığımız için o konuda beklediğimden de daha iyi durumdayız. Genel anlamda evlilik, benim beklediğimden, etrafımda duyduklarımdan çok daha iyi." (Erkek, 30 yaşında, evli)

K-5: "Evlilik dediğimizde, hayal ettiğim evlilik; benim için yaşadığım evlilik. Çünkü hep bir yol arkadaşlığı olarak düşünmüştüm ben. Çok güzel bir denk gelme yaşadığımız için o şekilde de devam ediyor kendi evliliğimde. Yol arkadaşlığı burada çok önemli. Tamam aşk, sevgi illâki en baştaki şeyler ama aynı şeylere gülüp eğlenmek ve birlikte her şeyi yapabilmek, zaman geçirebilmek

bnlar çok önemli. O yüzden yol arkadaşlığı diyorum, yani her şeyi birlikte yapmak. Birlikte geçirilen süre ve bu sürede birbirinden sıkılmamak önemli.” (Kadın, 35 yaşında, evli)

K-6: *“Benim için evlilik doğru insanla olduğu sürece hayat arkadaşlığı. Hayatı birlikte paylaşmak. Bütün sıkıntıyı ve mutluluğu birlikte sırtlamak.”* (Kadın, 29 yaşında, evli)

K-7: *“İlk aklıma gelen sadakat oluyor. Sağlam bir sadakat. Ondan sonra çok iyi bir arkadaş. Her şeyden önce öyle. Zaten çok iyi arkadaş oluyorsan o evlilikten çıkıyor farklı bir birlikteliğe dönüşüyor. İlişkimizi kendi yeğenlerime anlatırken ve tavsiyelerde bulunurken ilk söylediğim şey şu oluyor; biz gerçekten çok iyi arkadaş olduğumuz için uzun süren bir evlilik yaşıyoruz. Arkadaşız biz, çok iyi arkadaşız. Birbirimize çok iyi destek oluyoruz. Birbirimizle tabii ki tartışıyoruz, birbirimizi eleştiriyoruz. O da bizi iyice kuvvetlendiriyor.”* (Kadın, 27 yaşında, evli)

Katılımcıların kendilerinin uygulu çocuk ego durumu ile evlilik doyum ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde zayıf ilişki vardır. ($r=0.139$, $p<0.05$) Kişilerin, kendilerinin uygulu çocuk ego durumu baskın olduğunda evlilik doyumlarının azaldığı görülmüştür. Uygulu çocuk egosunda olan bireyin evlilik uyumunun ve yakınlığının arttığını önceki bulgularda saptamış ve yorumlamıştık. Uygulu çocuk baskın olduğunda, kişinin partneri kendini evlilikte daha iyi ve mutlu hissedeceği için evlilikle olan uyumun ve yakınlık duygusunun artması anlamlı bir sonuçtur. Bu durum uygulu çocuk egosunda olan bireyi mutlu etse de bireysel düzlemde evlilikten aldığı doyumun azalmasına sebep olacaktır. Uygulu çocuk boyun eğme ve uyum sağlama, yüksek bir empati ve belki zaman zaman alttan alma konusunda fazla hoşgörülü davranabilir. Bu durum kişinin kendisinden çok karşı tarafa odaklanmasına, daha fedakar bir tutum sergilemesine sebep olacaktır. Resmin bütününe bakıldığında uygulu çocuk baskın kaldığı müddetçe, kişi partnerini mutlu etmek için kendinden uzaklaştığını ya da evliliğe kendi açısından bakmayı ihmal ettiğini fark edebilir. Bu durumda uygulu çocuğun evlilikte uyumlu ve ideal bir partner gibi görünürken, aslında bireysel olarak evlilikten doyum almadığını söyleyebiliriz.

Katılımcıların partnerinin eleştirel ebeveyn ego durumu ile evlilik doyum ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı olumlu yönde orta, koruyucu ebeveyn ego durumu, Yetişkin Ego Durumu ile evlilik doyum ölçeği toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde orta düzeyde ilişki vardır. ($r=0.404$, $p<0.001$, $r=-0.427$, $p<0.001$, $r=-0.257$, $p<0.001$) Kişilerin, partnerinin eleştirel ebeveyn ego durumu arttıkça, evlilik doyumlarının azaldığı, koruyucu ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumları baskın olduğunda ise evlilik doyumlarının arttığı görülmüştür. Eleştirel ebeveyn ego durumunun genel anlamda evlilikten alınan doyumunu farklı temalar içinde olumsuz anlamda etkilediği sonucuna ulaştık. Eleştirel ebeveyn egosunda olan bir partnerle birlikte olan kişinin; rahat ve özgür hareket etmesinin kısıtlanması, özgürlük alanının daralması, kendi olabilme ve benlik algısına sahip çıkabilme kapasitesinin azalması sebebi ile evlilik doyumunun azalması anlamlı bir sonuçtur. Kişiler sürekli eleştiren, kontrol eden, baskı kuran bir partnerle kendileri olma konusunda endişe duyacaklar ve sürekli eleştirilme ya da yargılanma düşünceleri ile stresli ve mutsuz bir birliktelik yaşayacaklardır. Bu durumun evlilikten alınan doyumunu azaltması diğer bulgularla birbirini destekler niteliktedir. Koruyucu ebeveyn ve yetişkin ebeveyn egosunda olan partnerle birlikte olan bireylerin ise kendilerini güvende hissetmeleri ile birlikte aynı zamanda olgun ve objektif bir bakış açısına sahip bir eşle birlikte olduklarının güvenini hissetmeleri sonucu evlilikten yüksek bir doyum alacağını söylemek mümkündür. Yüz yüze yapılan görüşmelerde evliliği tanımlarken güvende hissetme olgusuna değinen katılımcımızın ifadesi bu bulguyu desteklemektedir;

E-8: *“Evlilik için kısaca güven diyebiliriz. Arkamda veya yanımda sürekli birinin olduğunu ve her anlamda güvenebileceğim, her anlamda kendimi açabileceğim, en büyük yanlışlarımda, hatalarımda veya saçmalamamda bile benimle olabilecek birisinin olduğunu bilmek, ona güvenmek diyebilirim.”* (Erkek, 42 yaşında, evli)

Tartışma ve Sonuç

Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların ego durumları ile ilişki doyumu arasında farklı ve anlamlı sonuçlar olduğu gözlemlenmiştir. Sonuçlara göre evliliklerde sadece yetişkin ego durumunu kullanmak evlilikte doyum sağlamamaktadır. Literatürde bahsedildiği gibi özellikle her ego durumunun yerine ve zamanına göre dengeli ve yeterli dozda kullanılması önemlidir. Bazı durumlarda ebeveyn ego durumunda kalmak iletişimi kolaylaştırırken bazı durumlarda uygulu çocuk egosunda davranış sergilemek ilişkilere fayda sağlamaktadır. Özellikle koruyucu ebeveyn egosunun kullanılması ilişkilere güven ortamı sağlama potansiyelinden dolayı evlilik doyumuna pozitif bir etki sağlamaktadır. Partnerin eleştirel ebeveyn ego durumu arttıkça, evlilik doyumlarının azaldığı; koruyucu ebeveyn ego durumu ve yetişkin ego durumları baskın olduğunda ise evlilik doyumlarının arttığı görülmüştür. Aynı zamanda sonuçlarda yer alan partnerin eleştirel ebeveyn ego durumu baskın olduğunda öfke duygusunun artması, koruyucu ebeveyn ego durumu ve yetişkin ego durumu baskın olduğunda ise öfke duygusunun azalması da ego durumları arasındaki farkın ilişkilere etkisini göstermektedir.

Literatüre bakıldığında ideal olanın, ilişkilere mutluluk için olması gerekenin yetişkin gibi davranmak olduğunu söylemek mümkündür. Bulgulara bakıldığında ise bunun tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Üç ego durumunu birbirinden ayırmanın ya da birini baskın kullanmanın ilişkilere olumlu bir etki sağlamadığını söylemek mümkündür. Olması gereken kişinin her üç ego durumunu da yerinde ve dengeli kullanarak, süresini ayarlayabilmektir. Örneğin; kişi, eleştirel ebeveyn egosundan davranış sergileyerek, partnerinin uygulu çocuk ego durumuna geçmesini ve bu sayede o andaki sorunun bu şekilde çözüme kavuşturulmasını sağlayabilir. Bu iki ego durumu sadece o ana ve olaya mahsus olarak kullanılmalı ve ardından kişiler kendi yetişkin egolarına dönmelidirler. Eğer çözüme kavuşan konu kişileri bu ego durumunda kalmaya iterse, ebeveyn ve çocuk egosu zamanla baskın hale gelecek ve ilişki ebeveyn-çocuk transaksyonuna dönüşecektir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, evlilikten doyum alabilmek için yetişkin ego durumu, koruyucu ebeveyn ego durumu ve uygulu çocuk ego durumunun diğer ego durumlarına göre daha baskın kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Burada ilişkilere partnerlerin birbirlerini yerine göre ebeveyn gibi koruyarak güvende hissettirmeleri, yerine göre ise uygulu bir çocuk gibi sakin ve yumuşak davranarak uyum sağlamalarını fakat bu iki ego durumunu dengede kullanabilmek için yetişkin ego durumu ile farkındalıkla hareket etmeleri, evlilikten doyum almalarına, mutlu ve sürdürülebilir ilişkilerin yaşanmasına katkı sağlayacaktır.

Yerli literatürde Transaksyonel Analiz açısından romantik ilişkilerin incelendiği çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Tüfekçi (2008), üniversiteye devam eden genç yetişkinlerin aşka ilişkin tutumlarını ve kişilik özelliklerini Transaksyonel Analiz ego durumları açısından incelemiştir. Yürütülen araştırmanın sonuçlarından biri olarak; erkeklerin, eleştirel ebeveyn ve yetişkin ego durumları kızlardan; kızların da koruyan ebeveyn ve uygulu çocuk ego durumları erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Şamatacı (2013), genç yetişkinlerin romantik ilişki içerisinde bir incinme durumuyla karşılaştıklarında verdikleri affetme tepkileri ile bireyin ve partnerinin Transaksyonel Analiz ego durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre genç yetişkinlerin kendilerini yetişkin ego durumunda algılama eğilimi arttıkça, incinme düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Partnerini eleştirel ebeveyn ve doğal çocuk ego durumunda algılama eğilimi arttıkça incinme düzeyinin arttığı, partnerini yetişkin ve koruyucu ebeveyn ego durumunda algılama eğilimi arttıkça incinme düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Partnerini koruyucu ebeveyn ve yetişkin ego durumunda algılama eğilimi arttıkça, bireylerin partnerlerini affetme düzeyinin arttığı, eleştirel ebeveyn ve doğal çocuk olarak algılama eğilimi arttıkça affetme düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Belirtilen analiz sonuçlarının ise bulgularımızı

desteklediği görülmektedir. Partnerlerini ve kendi ego durumlarını yetişkin ve koruyucu ego durumunda deneyimleyen çiftler birbirlerini affetme konusunda daha olumlu oldukları görülmektedir. Eleştirel ve doğal çocuk ego durumunun baskın olduğu hallerde ise bireylerin partnerlerini affetme düzeyleri azalmaktadır.

Yerli ve yabancı literatür taraması yapıldığında evli çiftler üzerinde Transaksiyonel Analiz kapsamında yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu kapsamda literatüre önemli bir katkı sağlayacağı amaçlanmaktadır.

Aile danışmanları ve çift terapistleri, bu çalışmadan elde edilen bilgilerle danışanlarının evliliklerinde ne gibi sorunlar yaşadıklarını, sebep ve sonuçları ile anlamalarına yardımcı olabilir. Evli çiftlere Transaksiyonel Analiz uygulamaları önerilebilir. Her bireyin kendini ve partnerini gözlemlemesini sağlayacak temel bilgilerle, bireylerin evliliklerini TA kuramına göre incelemeleri sağlanabilir. Evli çiftler üzerinde Transaksiyonel Analiz kapsamında evlilik uyumunun incelendiği bir araştırma yürütülebilir. Evli çiftlerde ego durumlarının farklı değişkenlere etkisinin incelendiği araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ben durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Akkoyun, F. (1995). Transaksiyonel analiz ve yetişkin analiz ve yetişkin olmak. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28 (1), 1-11.
- Akkoyun, F. (2001). *Transaksiyonel analiz (2.Basım)*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alisinanoğlu, F. (2000). Gençlerin ben durumları (Ego State) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Arı, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, R. (2014). Evlilikte ilk yıllar, çatışmalar ve “güç” kavramı. H. Yavuzer (Ed.), *Evlilik okulu: evlilikte kişilerarası ilişkiler ve iletişim becerileri içinde* (ss. 114-124). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Berne, E. (1996). *Games people play: the psychology of human relationships*. New York: Ballantine Books.
- Canel, A. N. (2007). *Ailede problem çözme evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, M. ve İnanç, B. Y. (2009). Evlilik doyumu ölçeği: gerçeklik ve güvenilirlik çalışmaları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 247-269.
- Farzada, V. Nooranipoora, R. Shafiabadi, A. & Yahyae G.A. (2015). *The effectiveness of transactional analysis group-counseling on the improvement of couples' family functioning*. Department of Counseling, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.
- Güngör, H. C. (2007). *Evlilik doyumunu açıklamaya yönelik bir model geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harris, T. (2012). *Ben Ok'im- Sen Ok'sin*. İstanbul: Okuyan Us Yayınları

- Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları
- Rosen-Grandon, J. R., Myers, J. E., & Hattie, J. A. (2004). The relationship between marital characteristics, marital interaction processes, and marital satisfaction. *Journal of Counseling & Development*,
- Aydemir, S.S. (1996). *Transaksiyonel analize dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına ilişkin bazı değişkenlere etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sokolski, D.M. & Hendrick,S.S. (1999). Marital satisfaction. *American Journal of Family Therapy*. 26(1), 39-49.
- Stewart, I. (2017). *Günümüzde ta: transaksiyonel analize yeni bir giriş*. İstanbul: Eksi Kitaplar.
- Şamatacı, G. (2013). *Romantik ilişkilerde affetme: transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tutarel-Kışlak, Ş. ve Çavuşoğlu, Ş. (2006). Evlilik uyumu, bağlanma stilleri, yüklemeler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(9), 61-69.
- Tüfekçi, S. (2008). *Romantik ilişkilerde genç yetişkinlerin aşka ilişkin tutumları ve kişilik özellikleri Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Haziran 2021

Yıl: 5 Sayı: 1 ss. 25-39

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 8.02.2021

Kabul Tarihi: 03.03.2021

ISSN: 2619-9408

June 2021

Volume: 5 Issue: 1 pp. 25-39

Article Type: Research Article

Submitted: 8.02.2021

Accepted: 03.03.2021

ANNE EBEVEYNİN KENDİ ANNE RED KABULÜNÜN, EBEVEYNLİK TUTUMU ÜZERİNE ETKİSİ*

Engin EKER Arzum TÜRK*****

Öz

Pek çok farklı literatür çalışması göstermektedir ki; insan gelişiminin en önemli aşamalarından biri olan çocukluk çağı sürecinde, kişinin anne babasıyla kurmuş olduğu iletişim ve onlardan aldığını düşündüğü ebeveynlik, yetişkinlik dönemindeki tavır, davranış ve tutumlarına etki etmektedir. Bu etkileşimin kişinin ebeveynlik tutumlarını yordaması da kaçınılmaz olacaktır. Araştırmanın amacı anne ebeveynlerin kendi anne ret-kabullerinin, ebeveynlik tutumu üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında araştırmaya 2-6 yaş arasında çocuğu bulunan 493 anne dahil edildi. Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesi için Demografik Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Yetişkin Ebeveyn Kabul-Ret Ölçeği (EKRÖ) kullanıldı. Katılımcıların ebeveyn kabul düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların demokratik tutumları yüksek, otoriter tutumları düşük, aşırı koruyucu ve izin verici tutumları orta düzeyde bulundu. Katılımcıların EKRÖ alt boyutları ve ETÖ alt boyut puanları gelir durumuna göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmada katılımcı annelerin ret kabul düzeyleri ile ebeveynlik tutumları arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn, ret-kabul, tutum.

Effect of The Maternal Parent's Own Maternal Rejection on Parental Attitude

Abstract

Many academic studies show that the communication with parents and the receipt of parenting during childhood affect the behaviour and attitude of people when they grow up. Consequently, their own parenting attitudes are effected as well. The aim of this study is to examine the effects of parents' own maternal rejection on parenting attitude. For this purpose, a research with questionnaires, namely the Demographic Information Form, Parental Attitude Questionnaire (PAQ) and Adult Parents Acceptance – Rejection Questionnaire (PARQ), has been conducted, that involves 493 mothers with children between 2-6 years old. It was observed that the parental acceptance level of participants was high. Also their democratic attitudes were high, their authoritarian attitude were low and overprotective and permissive attitudes were moderate. Another outcome of the research was the variety of their PARQ sub-dimensions and PAQ sub-dimension scores depending on their income level. As a main result, the causality between the rejection acceptance levels of mothers and their parentig attitudes was extremely low.

Keywords: Parents, acceptance - rejection, attitude

Giriş

İnsanın kendini bulma macerasında karşısına çıkan varoluşsal sorular, kendisini tanımasına ve anlamasına yardımcı olan bir yaşantı süreci olarak ifade edilmektedir. Holmes, (1993) bağlanma kuramında, bağlanma stillerinin bebeklik çağında oluştuğunu ve bir yaşam süresi boyunca geliştiğini

* Bu araştırma "Anne ebeveynin kendi anne red kabulünün ebeveynlik tutumu üzerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü. engineker@aydin.edu.tr. ORCID: 0000 0001 9316 7026

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi. arzumturk@stu.aydin.edu.tr. ORCID: 0000-0003-0063-6757

belirtmiştir. Her ne kadar bağlanma ilişkilerinin yaşam boyunca aynı şekilde devam ettiğini gösteren çalışmalar olsa da bağlanma stillerinin yıllar içerisinde değiştiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Çocuğun psikolojik gelişimindeki ebeveynleriyle kurmuş olduğu ilişki ve bağlanma stiline yetişkinlikte kurulacak ilişkilere etki edeceği belirtilmiştir (Cassidy, 2000). Çocukluk çağında anne ile çocuk arasında yaşanan ilişki birikiminin gelecek yaşantıda insanlarla kurduğu ilişkilerini, sosyal çevreye yapılanmasını etkileyeceği kabul edilmiştir. Toplumun temel yapı taşlarından birini aile kavramı oluşturmaktadır, bu hipotez yüzyıllardan beri kabul görmektedir. Aile döngüsel bir süreç içerisinde gelişimini sağlar. Bir aileye sahip olan birey, ileride kendisi de bir aile çatısı oluşturur, burada yapılan genelleme her zaman geçerli olmayabilir. Birey ne bir aile içerisinde yetişebilir ne de kendisine bir aile çatısı kurmak isteyebilir. Fakat bu çalışmada ve literatür araştırmasında aile içerisinde yetişen bireyin ileride kendi ailesi içerisindeki döngüsel yaşantısı üzerinde durulmaktadır. Bireyin annesi ile kurduğu etkileşimde edinmiş olduğu düşünce kalıpları, duygu kazanımları ileride kuracağı etkileşim ağlarını şekillendirir. Ebeveynin, çocuğu ile arasındaki bağ ve ebeveynlik tutumları, geçmiş yaşantılarında oluşturdukları kazanımlardan etkilenir (İşmen Gazioğlu, 2013). Tıpkı ebeveyn tutumları gibi, çocuğun ebeveyni tarafından ret ya da kabul görmesi, onun kişilik gelişimini etkileyen döngüsel bir bileşendir. Ebeveyn tarafından kabul ya da ret algısını çalışan araştırmacı Rohner (1975), ebeveynin davranışlarının çocuk gelişimini etkilediğini ileri sürmüştür. Bu konuda geliştirdiği kuramında, erken çocukluk döneminde çocuğun, anne ve babasının davranışlarını nasıl algıladığı ve bunlardan nasıl etkilendiğinin altını çizerek çalışmalarına devam etmiştir. Ebeveyni tarafından kabul gören çocuk, olumlu dünya algısı, kendini olumlu kabul gibi pozitif düşünceler geliştirerek sağlıklı bir gelişim gerçekleştirir. Aynı şekilde olumlu ve sağlıklı ebeveyn tutumunu deneyimleyen çocuk, sağlıklı yaşantı sürer. Buradan hareketle, annelerin kendi anne ret-kabul düzeylerinin ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Kendi annesi tarafından kabul görmediği takdirde bir anne sağlıklı bir ebeveyn tutumu sergileyemez, problem cümlesiyle yola çıkmıştır ve bu sorunun alan yazınında ciddi bir öneme sahip olacağı düşünülmektedir.

Ebeveyn Kabul ve Ret Teorisi (EKAR), sosyalleşme ve yaşam boyu gelişim hakkında, ebeveyn kabul ve reddinin nedenlerini ve bunların kişinin duygusal, davranışsal ve sosyo-bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini analiz eden bir teoridir (Rohner 1980; Rohner 2004). Tüm insanların başkaları tarafından kabul edilmek için duygusal ihtiyaçları olduğu varsayımına dayanır (Karaboğa 2018). Bu ihtiyacın kültür, ırk, fiziksel özellikler, sosyal statü veya dil gibi özelliklerden bağımsız olduğunu vurgular.

EKAR teorisinin kişilik alt teorisi, çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin bireylerin kişilik özellikleri ve genel zihinsel durumu üzerindeki etkilerini tahmin etmeyi ve açıklamayı amaçlamaktadır. Bu, çok sayıda kültürler arası çalışmanın desteğiyle, EKAR teorisinin en gelişmiş alt teorisidir (Rohner ve Khaleque 2002).

EKAR teorisine göre, insanların diğerler bireylerden (yani annelerinden, babalarından vb.) olumlu yanıt alması duygusal bir ihtiyaç olarak ifade edilmektedir. Bu ihtiyacın insanın evrimsel seyri içinde ortaya çıktığı ve biyolojik temeli olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaç, çocuklukta ebeveyn den ilgi, destek ve şefkat beklentisi olarak ortaya çıkabilir. Yetişkinlikte, düşünceleri birey tarafından önemli görülen diğer insanlara olumlu saygı duymak için tanınan veya tanınmayan bir arzuyu içerecek kadar karmaşık hale gelir. Bebek ve çocuklarda bu ihtiyacı sadece anne-babalar karşılayabilirken, ergenler ve yetişkinler için başka önemli faktörlerde eklenebilir. EKAR teorisinin bakış açısından, "önemli diğerleri" terimi, çocuğun veya yetişkinin duygusal bir bağ kurduğu ve başka hiç kimseyle değiştirilemeyen bireyleri ifade eder. Ebeveyn ise, kısa veya uzun bir süre boyunca çocuğun bakım sorumluluğunu üstlenen herhangi bir kişi olarak tanımlanır. Bu nedenle ebeveynler, çocuğun annesi, babası, büyükannesi, büyükbabası veya akrabalarını içerebilir (Rohner 2004). Bununla birlikte, bir çocuğun duygusal güvenliği ve rahatlığının, babasıyla ve anneye olan ilişkisine bağlı olması,

ebeveynlerin rolünün diğerlerinin yanında benzersiz olduğu anlamına gelir. Bu nedenle EKAR teorisi, ebeveyn kabul ve reddinin çocuğun kişilik gelişimini diğer faktörlerden daha fazla etkilediğini öne sürmektedir (Rohner ve ark., 2009).

EKAR teorisi, ebeveyn reddinin bireylerin psikolojik uyumları üzerinde kesin bir etkiye sahip olduğunu ve yedi eğilimden oluşan bir takımyıldız boyunca kişilik özelliklerini etkilediğini öne sürmektedir. Rohner (1986), bu kişilik eğilimlerinin olumludan olumsuz uca doğru bir spektrum oluşturduğunu ve dünyadaki tüm insanların kişilik özelliklerine göre bu takımyıldıza yerleştirilebileceğini belirtmektedir (Eryavuz, 2006; Khalaque ve Rohner, 2002). Bu eğilimler birbiriyle ilişkilidir ve spektrumun bir bölümündeki olumsuzluğun diğer alanları etkileyebileceğine dikkat etmek önemlidir. Bu eğilimler şunlardır: Bağımlılık veya savunmacı bağımsızlık, duygusal tepkisizlik, düşmanlık/saldırganlık, olumsuz benlik saygısı, olumsuz öz yeterlik, olumsuz dünya görüşü ve duygusal istikrarsızlıktır (Khalaque ve Rohner 2002; Rohner 1975).

Bağımlılık ve Savunmacı Bağımsızlık: EKAR teorisinin kişilik alt teorisinde, bağımlılık ve savunmacı bağımsızlık, aynı kişilik kümesinin iki ucunu tanımlıyor şeklinde kabul edilmektedir. Bağımlılık, diğer insanlardan olumlu yanıt alma özlemini ifade ederken, "bağımlı davranış" bireylerin önemli diğer kişilerden olumlu yanıtlar almak için verdiği tekliflerden oluşur (Rohner, 1986).

Duygusal Tepkisizlik: Duygusal tepkisizliğin daha net açıklanabilmesi için tam tersi olan duygusal tepkiselliğini tanımlanması gerekir. Kişinin duygularını başkası için açıkça ifade etme yeteneğidir. Başka bir deyişle, böyle bir birey rahat ve net duygusal tepkiler sergileyecek ve güvensiz veya savunmacı olmayan, samimi ve kalıcı ilişkiler kurabilecektir (Rohner, 2005). EKAR teorisine göre reddedilen çocuklar, ebeveyn sıcaklığı modelinin olmaması nedeniyle şefkat duygusunu ve nasıl şefkatli olunacağını öğrenmezler. Bu insanlar sıcaklık ve şefkat özelemlerine rağmen bunları sergilemek ve algılamakta güçlük çekerler. Bu çocuklar duygusal olarak tepkisiz, soğuk, yalıtılmış ve başkalarıyla samimi ve sıcak ilişkiler kuramayacak şekilde büyürler (Rohner ve Brothers, 1999; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2005; Rohner ve ark., 2012).

Düşmanlık/Saldırganlık: Düşmanlık, içsel bir öfke ve kızgınlık duygusudur ve saldırganlığın altında yatan bir faktördür. Öte yandan saldırganlık, öfke ve kızgınlığın davranışsal bir ifadesi olarak tanımlanabilir ve esas olarak insanlara veya nesnelere fiziksel/psikolojik zarar verme eylemlerini içerir (Rohner 2005). Rohner (1986), pasif saldırgan insanların niyetlerinin her zaman bilinçli olarak farkında olmayabileceklerini belirtir. Ebeveynlerin saldırganlık/düşmanlık yoluyla reddedildiği durumlarda, reddedilen çocuk düşmanlık, saldırganlık veya pasif saldırganlık gösterebilir. Ayrıca, ebeveynler çocuklarının öfkelerini açıkça ifade etmelerine izin vermediklerinde, bu çocuklar öfkelerini yönetmede zorluk yaşayabilirler (Rohner, 1986). Ancak bunlar çocuklarda ve yetişkinlerde en uygun koşullarda bile görülebilmektedir. Dahası, düşmanca veya saldırgan olmayan kişilerin çok çeşitli psikolojik problemler yaşama şansı vardır, ancak bunlar aşırı agresif olanlardan farklı olabilir (Rohner ve ark., 2005).

Olumsuz Benlik Saygısı: Benlik saygısı, kişinin kendini ne kadar sevdiğini ve kendisini başkalarının saygısına layık ve değerli bir birey olarak onaylaması, kabul etmesi ve görmesi ile ilgilidir. Negatif benlik saygısı, tam tersine, kişinin hoşlanmaması, onaylanmaması, aşağılık hissi, kaygısızlık veya kınamayı hak etme şeklinde kendini değerlendirmesidir (Rohner, 1986; Rohner, 2005). EKAR teorisi, reddedilen çocukların "Annem benden hoşlanmıyor, bu yüzden sevilmeye değmem" gibi düşünce kalıpları oluşturduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle, bu tür çocuklar başkaları tarafından reddedildiğini ve sevilmediğini hissettiğinde, kendilerini sevmeye değmez, değersiz ve aciz olarak görme eğilimindedirler (Rohner, 1986).

Olumsuz Öz Yeterlilik: Kendi kendine yeterlilik, kişinin günlük hayatın talepleriyle ne kadar iyi başa çıkabileceği konusunda yaptığı yargılardır. Olumlu öz-yeterlilik, bireyin kendisini sorunlarla başa çıkabilecek durumda gördüğü ve başarılı olduğuna -ya da olabileceğine, kendine güvenen ve sosyal açıdan usta olduğuna inandığı anlamına gelir. Aksine, olumsuz öz-yeterlilik, kişinin günlük talepleri karşılama yetersiz olduğunu düşünmesine yol açar. Bu kişiler, istedikleri şeyleri elde etmek için mücadele edememe gibi duygu ve düşüncelere sahip olma eğilimindedir (Eryavuz, 2006; Rohner, 1986). EKAR teorisine göre, ebeveyn olarak reddedilen bireyler kendilerini değersiz ve aciz hissederler ve kendilerini olumsuz eleştiriyi hak olarak görürler. Bu duyguları yetersizlik ve yetersizlik olarak algırlar (Eryavuz, 2006; Rohner, 1986).

Olumsuz Dünya Görüşü: EKAR teorisi çerçevesinde dünya görüşü, kişinin yaşam, evren veya varoluşun özü gibi konulardaki yargıları olarak tanımlanır. Olumlu bir dünya görüşüne sahip insanlar, hayatı iyi, arkadaş canlısı, mutlu ve güvenli olarak algırlar. Aksine, olumsuz bir dünya görüşüne sahip olanlar için hayat kötü, güvensiz, düşmanca, tehlikelerle ve belirsizliklerle doludur (Rohner, 2016).

Duygusal istikrarsızlık: EKAR teorisinde duygusal istikrar, kişinin karşılaştığı zorluklar karşısında duygularını kontrol etme yeteneğini ifade eder. Duygusal olarak dengeli bireyler, kaygı, sinirlilik veya hayal kırıklığı yaşamadan küçük aksiliklere ve başarısızlıklara tahammül edebilirler. Duygusal stres altındayken sakin kalabilirler ve kısıtlanmadıkları sürece duygusal durumlarında gün içinde çok az dalgalanma olur. Sıkıntıyla karşılaştıklarında duygusal değişimler yaşasalar bile, bu durumdan önceki duygusal durumlarına geri dönmekte zorluk çekmezler (Rohner, 2005).

Darling ve Steinberg (1993) ebeveynlik tarzlarını “çocuğa karşı iletilen ve birlikte ele alındığında ebeveynin davranışlarının ifade edildiği duygusal bir iklim yaratan bir tutum kümesi” olarak tanımlamıştır. Ebeveynlik stilleri üzerine önceki çalışmalarda boyutsal yaklaşım kullanılmıştır. Daha sonra Baumrind (1966, 1971), tipolojik yaklaşım kullanarak ebeveynlik stillerini araştırmaya başladı. Kontrol ve Sıcaklık olarak adlandırılan iki boyuta göre otoriter, müsamahakar ve demokratik şeklinde üç ana ebeveynlik stilini ortaya çıkardı. Baumrind'in (1966, 1971) çalışmasına dayanarak, Maccoby ve Martin (1983) ebeveynlik türlerinin en yaygın olarak kullanılan taksonomisini oluşturdu ve üç ebeveynlik stilini tanımladı: otoriter (yüksek talepkarlık ancak düşük yanıt verme), hoşgörül (düşük talepkarlık ancak yüksek cevap verme yeteneği) ve ihmalkarlık (düşük talep ve cevap verme) (Darling ve Cumsille, 2003; Steinberg ve ark., 2006).

Demokratik Tutum: Demokratik ebeveynlik çocuğun ebeveynlerden ayrı bir kişi olduğunu kabullenmek, bağımsız bir kişilik geliştirebilmesini ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesini özendirerek olarak tanımlanmıştır. Bu tutuma sahip ebeveynler bir yandan çocuklarından olgun davranışlar beklerlerken öte yandan toplumsal kurallara uymalarını da isterler. Çocuklarının düşüncelerini dinlerler, alınacak kararlarda onların görüşlerine önem verirler ve duygularını özgürce ifade etmesine izin verirler. Olumsuz davranışları cezalandırma yoluna gitmek yerine çocukla davranışının nedenleri hakkında konuşmayı tercih ederler. Çocuğun bireyselleşmesini ve bağımsızlığını özendiren bir tutuma sahiptirler (Baumrind, 1971, Hughes ve ark., 2009).

Otoriter Tutum: Otoriter ebeveynlik tarzının, daha olumlu çocuk sonuçlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, çocuklara karşı koşulsuz saygı ve sevginin dengeli bileşimi ve yüksek kontrol seviyeleri nedeniyle, çocukların kişilik gelişimi için en uygun ebeveynlik stili olarak sıklıkla görülür. Dış disiplinden çok öz disiplin önemlidir. Yetkili ebeveynler çocuklarına öğüt vermektan kaçınırken, bir davranış olarak beklemediklerini açıkça ifade ederler ve çocuklar için iyi bir model olarak hareket ederler. Bu tür bir ailede, eşler arasında bir aşk iklimi vardır ve birbirlerine sıcak ve saygılı davranırlar. Çocuğa karşı ortak bir tavırları var. Ayrıca kurallar sadece çocuklar için değil ebeveynler için de geçerlidir. Ailede ebeveyn ve çocuklar aynı haklara sahiptir. Sorumluluk duygusu geliştirilebilir. Çünkü bu ebeveynler çocuklarının kısıtlama olmaksızın büyümesine izin verirler.

Çocuklar yeteneklerini gösterecek bir ortam bulurlar. Sonuç olarak çocukların daha yüksek öz saygıları ve daha düşük sosyal kaygı düzeyleri vardır ve kendilerini daha az yalnız hissederler. (Çelenk, 2003; Kuzgun, 1973).

Hoşgörülü Tutum: Hoşgörülü ebeveynlik tarzı, yüksek sıcaklık ve hassasiyet bağlamında düşük disiplin ve öz denetim beklentileriyle karakterizedir. Bu ebeveynler çocuğa karşı herhangi bir kontrol veya disiplin yöntemi uygulamazlar. Bir çocuk yanlış davranış sergilediğinde, yaptırım uygulanmaz. Hem olumlu hem de olumsuz davranışlar için aynı tepkileri alan çocuk neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt edemez. Çocuğun yaşına uygun davranması beklenmez ve sosyal kurallara fazla önem verilmez. Hoşgörülü tutum genellikle geç çocuğu olan veya tek çocuğu olan ebeveynlerde görülür (Dönmezer, 1999). Araştırmalar, bu tutumun sürdürülmesinin, çocuğun ihtiyaç duyulduğunda duygularını ve dürtülerini kontrol etme yeteneğini olumsuz etkilediğini ve saldırgan davranışlara yol açabileceğini iddia etmektedir (Yazdani ve Daryei, 2016).

İlgisiz Kaygısız Tutum : İhmalci ebeveynlik tarzı genellikle yüksek sigara içme oranları, depresyon, psiko-sosyal gelişim ve zayıf akademik başarı gibi olumsuz çocuk sonuçlarıyla ilişkilendirilir (Yazdani ve Daryei, 2016). İhmalci ebeveynlik, düşük düzeyde hem duyarlılık hem de kendini kontrol etme talepleriyle karakterize edilir. Bu tür ebeveynler çocuklarını yalnız bırakabilir veya dışlayabilir. Çocuklarıyla ilgisi olmayan ebeveynler, maddi ve maddi olmayan ihtiyaçları karşılama ve sevgi gösterme konusunda yetersizdir. Çocuğu terbiye etmezler ve çocuğu tek başına bırakırlar. Bu tür ebeveynler çocuklarını çalışmalarını ve planları için bir engel olarak görürler. Bu ebeveynlik tarzı daha çok yoksul ve kalabalık ailelerde görülmektedir (Karataş, 2016; Yavuzer, 2005).

Aşırı Koruyucu-Kollayıcı Koruyucu ebeveyn tutumu olan ebeveynler çocuktan ayrılmakta güçlük çekerler. Çocuklarının sorumluluğunu tam olarak alırlar ve sonuç olarak bağımlı olan ve kendi başlarına karar veremeyen bireyler yetiştirirler (Parker, 1984) Bu ebeveynler temkinli olarak tanımlanabilir ve çocuklarını her zaman tehlikelerden korumaya çalışırlar. Çocukları stresli bir durumla karşılaştıklarında kaygı yaşarlar (Carducci ve Zimbardo, 1995). Koruyucu ebeveynler, bu şekilde davranarak ebeveynlik görevlerini yerine getirdiklerine inanırlar ve karşılığında çocuğun kendilerine şükran duymasını isterler. Bir çocuğun birey olmaya yönelik davranışları hoş karşılanmaz (Kulaksızoğlu, 2011).

Bir sistem olarak aile, rutinleri oluşturan, davranışı düzenleyen, duygusal destek ve ifadeyi düzenleyen, iletişim sağlayan, organize bir güç yapısı veya hiyerarşi kuran ve aile için müzakere ve problem çözme sağlayan, gelişen bir dizi örtük kurallara göre çalışır (Goldenberg ve Goldenberg, 2013). Sistem olarak aileler, ebeveynlik davranışını şekillendiren ve çocukların sonuçlarını etkileyen özelliklerle bir iklim veya iç ortam da yaratır.

Sosyal olarak yetkin olan çocuklar bağımsız, sorumlu, işbirlikçi, arkadaş canlısı ve dürtüsel olmaktan çok kendi kendini kontrol ettiğini göstermektedir (Landy ve Osofsky, 2009). Çocukluk dönemindeki aile ortamı ve ebeveyn tutumlarının birey üzerindeki kaçınılmaz etkisi nedeniyle, kişilik özellikleri, benlik, psikolojik iyilik hali ve dolayısıyla psikolojik rahatsızlıklardaki rolü, uzun süredir ilgi odağı olarak varlığını sürdürmektedir (Perris ve ark. 1994). Bu sebeple bireyin anne ebeveyni tarafından algıladığı ret-kabulünün kendi ebeveynlik tutumu üzerinde etkisi araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Araştırmanın problemleri ve hipotezleri aşağıda yer almaktadır;

- Annelerin kendi annesinin ret-kabulü, anne ebeveynin ebeveynlik tutumunu nasıl etkilemektedir?
- Anne ebeveynin kendi ebeveyn kabul-ret algıları ve çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

- Annenin ebeveyn kabul-ret algısı ile izin verici ebeveynlik tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- Annenin ebeveyn kabul-ret algısı ile demokratik çocuk yetiştirme tutumu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- Annenin ebeveyn kabul-ret algısı ile aşırı koruyucu çocuk yetiştirme tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- Annenin ebeveyn kabul-ret algısı ile otoriter çocuk yetiştirme tutumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
- Anne ebeveynin ebeveyn kabul-ret algısı ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkide sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, anne ebeveynin kendi anne ret kabulünün, ebeveynlik tutumu üzerinde etkisini anlamlandırmak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte yaşanmış olan ya da şimdi var olan herhangi bir durumu, herhangi bir müdahalede bulunmadan tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016). Tarama modeli ile çalışmasını yürüten araştırmalarda, diğer araştırma yöntemlerine göre belirli bir zaman kısıtlaması içerisinde evreni temsil eden daha da büyük örneklem aracılığı ile araştırma verileri toplanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2009). Tarama modellerinin yanı sıra İlişkisel Tarama Modeli ise, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin etkisinin olup olmadığı ve de bu değişimin şiddetinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler tesadüfi örneklem sistemi ile ulaşılabacaktır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Anne Ebeveynin Kendi Anne Red Kabulünün, Ebeveynlik Tutumu Üzerinde Etkisi üzerine çalışılacak tez çalışması nicel araştırma olup, anket uygulaması ile gerçekleştirilecektir. İlişkisel tarama yöntemi ile çalışılacak olan tezin örneklem grubu; İstanbul ilinde ikamet eden ve 2 ila 6 yaş arasında çocukları olan 493 anneden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgileri yordayan Demografik Bilgi Formu, bireyin annesinden algıladığı kabul ve reddi ölçmek için Ebeveyn Kabul-Ret Ölçeği (Dedeler ve ark.,2017) yetişkin formu ve bireyin annelik tutumunu yordayan Ebeveyn Tutum Ölçeği (Karabulut ve Şendil, 2008) formu kullanılmıştır. Verilerin toplanma aşamasında araştırmacının oluşturduğu ve araştırmacının amacına uygun olarak hazırlanmış Demografik Bilgi Formu, EKRÖ Anne Formu ve Ebeveyn Tutum Ölçeği formunu içeren bir paket uygulaması yapılmıştır. Demografik Bilgi Formu araştırma açısından etkili ve gerekli bilgiyi toplaması konusunda uzmanların görüşüne ve araştırmasının danışmanına danışılarak oluşturulmuştur. Pakette kullanılacak ölçme araçları için gerekli onay alındıktan sonra, İstanbul ilinde ikamet eden ve 2 ila 6 yaş arasında çocukları olan 493 anneye uygulanmıştır. Araştırmanın problem cümlelerini cevaplandırmaya yönelik toplanan bilgiler, kullanılan ölçeklerin puanlanması ve ters maddeler de göz önünde bulundurularak elektronik ortamda verilerin girişi yapılmıştır. Verilerin işlenmesi için sosyal bilimler araştırmalarında kullanılan IBM SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Eksik doldurulmuş ölçekler tespit edilerek, kayıp sayılarak çıkartılmıştır.

Bulgular

Araştırmada ölçekler yardımıyla elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Katılımcılar ile ilgili tanımlayıcı bulgular verildikten sonra, ölçekler ve ölçeklerle demografik veriler arasındaki ilişki bulguları verilmiştir.

Katılımcıların %4,50'si 23 ve altı, %17,60'ı 24-27 yaş arası, %19,90'ı 28-32 yaş arası, %29,4'ü 33-36 yaş arası, %24,10'u 37-40 yaş arası ve %4,50'si 40 yaş ve üstüdür. Ekonomik durum değerlendirmesinde katılımcıların %4,7'si alt gelir düzeyine, %36,90'ı orta gelir düzeyine, %49,50'si alt-orta gelir düzeyine, %5,90'ı üst gelir düzeyine ve %3,0'ü üst-orta gelir düzeyine sahiptir. Katılımcıların anne mezuniyet durumuna bakıldığında %9,70'inin ilkokul, %36,70'inin ortaokul, %4,90'ının lise, %33,10'unun önlisans ve %15,60'ının lisans mezunu olduğu bulundu. Katılımcıların %1,80'i lise, %21,70'i önlisans, %59'u lisans, %15,80'i yüksek lisans ve %1,60'ı doktora mezunudur. Katılımcıların çocukluklarının geçtiği yer değerlendirildiğinde %56,20'si metropol, %9,30'unun Büyükşehir, %15,80'inin İlçe, %8,90'ının Küçük şehir, %1,80'inin Kasaba, %3,70'inin Köy ve %4,30'unun Yurtdışı olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların EKRÖ-toplam ve alt boyut puan ortalamaları

	N	ort±std	Min.	Max.
Sıcaklık/Şefkat	493	29,66±6,78	9,00	36,00
Düşmanlık/ Saldırganlık	493	9,29±3,55	4,00	24,00
Kayıtsızlık/ İhmal	493	7,90±3,16	5,00	19,00
Ayrışmamış Ret	493	5,48±2,47	3,00	16,00
EKRÖ-toplam	493	38,00±13,99	24,00	89,00

Bu bulgular katılımcıların ebeveyn kabul düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ebeveyninden algıladığı Düşmanlık/ Saldırganlık düzeyinin, Kayıtsızlık/İhmal düzeyinin ve Ayrışmamış Ret düzeyinin düşük olduğu bulundu.

Tablo 2. Katılımcıların ETÖ alt boyut puan ortalamaları

	N	ort±std	Min.	Max.
Demokratik	493	78,79±6,08	56,00	85,00
Otoriter	493	17,92±6,02	10,00	39,00
Aşırı koruyucu	493	31,85±6,44	16,00	45,00
İzin verici	493	23,72±5,02	13,00	37,00

Katılımcıların demokratik tutumları yüksek düzeyde bulundu. Katılımcıların otoriter tutumları düşük düzeyde bulundu. Katılımcıların aşırı koruyucu ve izin verici tutumları orta düzeyde bulundu. EKRÖ-toplam ve alt boyut puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşma durumu değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeye göre;

EKRÖ-toplam, Sıcaklık/Şefkat alt boyutu ve Ayrışmamış Ret alt boyutunda yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda farklılık bulunmadı ($p \geq 0,05$). Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutundan en yüksek puanı 33-36 yaş arası (10,11±4,28) katılımcılar alırken, en düşük puanı 24-27 yaş arası (8,36±2,68) katılımcılar aldı. Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutunda yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Kayıtsızlık/İhmal alt boyutundan en yüksek puanı 41 ve üstü (10,36±4,30) katılımcılar alırken, en düşük puanı 37-40 yaş arası (7,37±2,81) katılımcılar aldı. Kayıtsızlık/İhmal alt boyutunda yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$).

EKRÖ-toplam ve alt boyut puanlarının gelir gruplarına göre farklılaşma durumu değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeye göre;

Sıcaklık/Şefkat alt boyutundan en yüksek puanı üst-orta gelir grubunda olan (31,53±7,04) katılımcılar alırken, en düşük puanı üst gelir grubunda olan (27,72±7,42) katılımcılar aldı. Sıcaklık/Şefkat alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutundan en yüksek puanı üst gelir grubunda olan (11,55±4,67) katılımcılar alırken, en düşük puanı üst-orta gelir grubunda olan (8±3,20) katılımcılar aldı. Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Kayıtsızlık/İhmal alt boyutundan en yüksek puanı üst gelir grubunda olan (8,96±3,77) katılımcılar alırken, en düşük puanı üst-orta gelir grubunda olan (6,06±1,27) katılımcılar aldı. Kayıtsızlık/İhmal alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Ayrışmamış Ret alt boyutundan en yüksek puanı üst gelir grubunda olan (6,68±3,40) katılımcılar alırken, en düşük puanı üst-orta gelir grubunda olan (4±0,00) katılımcılar aldı. Ayrışmamış Ret alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). EKRÖ-toplam puanında en yüksek puanı üst gelir grubunda olan (44,48±17,83) katılımcılar alırken, en düşük puanı üst-orta gelir grubunda olan (31,53±9,65) katılımcılar aldı. EKRÖ-toplam puanında gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$).

EKRÖ-toplam ve alt boyut puanlarının çocukluğun geçtiği yere göre farklılaşma durumu değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeye göre;

Sıcaklık/Şefkat alt boyutundan en yüksek puanı çocukluğu küçük şehirde geçen (30,75±5,95) katılımcılar alırken, en düşük puanı çocukluğu yurtdışında geçen (22,52±7,34) katılımcılar aldı. Sıcaklık/Şefkat alt boyutunda çocukluğun geçtiği yere göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutundan en yüksek puanı çocukluğu yurtdışında geçen (11,42±3,48) katılımcılar alırken, en düşük puanı çocukluğu ilçede geçen (8,65±2,53) katılımcılar aldı. Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutunda çocukluğun geçtiği yere göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Kayıtsızlık/İhmal alt boyutundan en yüksek puanı çocukluğu kasaba geçen (12,66±4,44) katılımcılar alırken, en düşük puanı çocukluğu büyükşehirde geçen (7,58±3,03) katılımcılar aldı. Kayıtsızlık/İhmal alt boyutunda çocukluğun geçtiği yere göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Ayrışmamış Ret alt boyutundan en yüksek puanı çocukluğu kasabada geçen (9,33±3,04) katılımcılar alırken, en düşük puanı çocukluğu ilçede geçen (4,78±1,06) katılımcılar aldı. Ayrışmamış Ret alt boyutunda çocukluğun geçtiği yere göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). EKRÖ-toplam puanında en yüksek puanı çocukluğu kasabada geçen (56,66±16,53) katılımcılar alırken, en düşük puanı çocukluğu ilçede geçen (35,58±7,88) katılımcılar aldı. EKRÖ-toplam puanında çocukluğun geçtiği yere göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$) (Çizelge 12). Bu durum çocukluğu kasabada geçenlerin ebeveyn reddinin çocukluğu diğer yerlerde geçenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde çocukluğu ilçede geçenlerin ebeveyn kabulünün diğer yerlerde geçenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ebeveyn tutumu alt boyutlarından demokratik ve otoriter alt boyut düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermedi ($p \geq 0,05$). Ebeveyn tutumu aşırı koruyucu alt boyutundan en düşük puanı 37-40 yaş arası (30,14±6,31) katılımcılar alırken, en yüksek puanı 23 ve altı yaş grubunda (35,27±5,07) olanlarda saptandı. Aşırı koruyucu alt boyutunda yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Ebeveyn tutumu izin verici alt boyutundan en düşük puanı 24-27 yaş arası (22,34±6,02) katılımcılar alırken, en yüksek puanı 41 ve üstü yaş grubunda (26,45±6,38) olanlarda saptandı. İzin verici alt boyutunda yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$).

Ebeveyn tutumu demokratik alt boyutundan en yüksek puanı alt gelir grubunda olan (80,56±5,82) katılımcılar alırken, en düşük puanı üst gelir grubunda olan (77,48±7,12) katılımcılar aldı. Demokratik alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Ebeveyn tutumu otoriter alt boyutundan en yüksek puanı üst gelir grubunda olan (22,03±8,16) katılımcılar alırken, en düşük puanı üst-orta gelir grubunda olan (14,93±2,46) katılımcılar aldı. Otoriter alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Ebeveyn tutumu aşırı koruyucu alt boyutundan en yüksek puanı alt-orta gelir grubunda olan (32,68±5,91) katılımcılar alırken, en düşük puanı alt gelir grubunda olan (26,43±6,98) katılımcılar aldı. Aşırı koruyucu alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Ebeveyn tutumu izin verici alt boyutundan en yüksek puanı üst gelir grubunda olan (25,62±4,48) katılımcılar alırken, en düşük puanı alt gelir grubunda olan (20,95±3,69) katılımcılar aldı. İzin verici alt boyutunda gelir durumuna göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$).

Ebeveyn tutumu alt boyutlarından demokratik ve otoriter alt boyut düzeyleri çocukluğun geçtiği yere göre farklılık göstermedi ($p \geq 0,05$). Ebeveyn tutumu aşırı koruyucu alt boyutundan en düşük puanı çocukluğu büyükşehirde geçen (30,41±5,68) katılımcılar alırken, en yüksek puanı çocukluğu ilçede geçen (34,5±5,69) katılımcılarda saptandı. Aşırı koruyucu alt boyutunda çocukluğun geçtiği yere göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$). Ebeveyn tutumu izin verici alt boyutundan en düşük puanı çocukluğu metropolde geçen (23,12±5,11) katılımcılar alırken, en yüksek puanı çocukluğu kasabada geçen (26,66±3,27) katılımcılarda saptandı. İzin verici alt boyutunda çocukluğun geçtiği yere göre istatistiksel anlamda farklılık bulundu ($p \leq 0,05$).

Tablo 3. EKRÖ-toplam ve alt boyutları ile ETÖ alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyleri

		Demokratik	Otoriter	Aşırı koruyucu	İzin verici
Sıcaklık/Şefkat	r	,151**	-,115*	,189**	,119**
	p	0,001	0,010	0,000	0,008
Düşmanlık/Saldırganlık	r	-0,070	,305**	-,094*	,202**
	p	0,123	0,000	0,037	0,000
Kayıtsızlık/İhmal	r	-0,076	,258**	-0,042	,177**
	p	0,094	0,000	0,358	0,000
Ayrışmamış ret	r	-0,073	,301**	0,011	,193**
	p	0,108	0,000	0,809	0,000
EKRÖ-toplam	r	-,129**	,274**	-,110*	0,056
	p	0,004	0,000	0,015	0,216

* $p \leq 0,05$ istatistiksel anlamda farklılık bulunmaktadır.

** $p \leq 0,001$ istatistiksel anlamda farklılık bulunmaktadır.

EKRÖ-toplam ve alt boyutları ile ETÖ alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre;

EKRÖ- Sıcaklık/Şefkat alt boyutu ile ETÖ- Demokratik alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Sıcaklık/Şefkat alt boyutu ile ETÖ- Otoriter alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Sıcaklık/Şefkat alt boyutu ile ETÖ- Aşırı koruyucu alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Sıcaklık/Şefkat alt boyutu ile ETÖ- İzin verici alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutu ile ETÖ-Otoriter alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde

ilişki bulundu. EKRÖ-Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutu ile ETÖ-Aşırı koruyucu alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulundu. EKRÖ-Düşmanlık/Saldırganlık alt boyutu ile ETÖ-İzin verici alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Kayıtsızlık/İhmal alt boyutu ile ETÖ-Otoriter alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Kayıtsızlık/İhmal alt boyutu ile ETÖ-İzin verici alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Ayrılmamış ret alt boyutu ile ETÖ-Otoriter alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- Ayrılmamış ret alt boyutu ile ETÖ-İzin verici alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- toplam puanı ile ETÖ-Demokratik alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- toplam puanı alt boyutu ile ETÖ-Otoriter alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki bulundu. EKRÖ- toplam puanı alt boyutu ile ETÖ-Aşırı koruyucu alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ilişki bulundu.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüz dünyasında genel olarak ana babaların çocuğun sağlıklı olmasını ve güvenlik ihtiyacını sağlamak, çocukları yaşama bir yetişkin olarak hazırlamak ve çocuklara kültürel değerleri aktarmak gibi üç temel amaca ulaşmaya çalışma eğiliminde oldukları görülmektedir (APA, 2016). Bu amaçlara ulaşmada ebeveynlik (anneye veya babaya ait) stili ve ebeveynlik uygulamaları gibi iki ayrı kavrama yüklenen anlamlar önem kazanmaktadır. Ana babalık amaçlarının (parenting goal), ana babalık uygulamalarının (parenting practice) ve ana baba çocuk arasındaki ilişkinin duygusal atmosferinin (parenting style) bir araya gelerek ana babalığı ortaya çıkardığını ifade edilmektedir (Spera, 2005; Steinberg ve ark., 1992). Çocuğu gelişimsel olarak etkileyen öğelerin değerlendirilebilmesi için ana babalık stili ile ana babalık uygulamalarının arasında bir ayırım yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. Çünkü benzer ebeveynlik stiline sahip ana babaların birbirinden farklı ebeveynlik uygulamaları olabilir (Eryavuz, 2006). Araştırmamızda da anne ebeveynin kendi anne ret kabulünün, ebeveynlik tutumu üzerinde etkisi araştırılmıştır.

EKRÖ değerlendirmesinde alınan puanların yüksek olması ebeveyn reddinin yüksek olduğunu; düşük olması ise ebeveyn kabulünün yüksek olduğunu göstermektedir (Senese ve ark., 2016). Araştırmamızda EKRÖ değerlendirmesinde düşük puan alınmıştır. Bu durum katılımcıların ebeveyn kabul düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmamızda katılımcıların ebeveyninden algıladığı Sıcaklık/Şefkat düzeyinin yüksek; Düşmanlık/ Saldırganlık, Kayıtsızlık/İhmal ve Ayrılmamış Ret düzeyleri ise düşük olarak bulunmuştur. Araştırmamıza benzer olarak Can ve Aksel (2017)'nin yaptığı çalışmada da ebeveynlerin kabul düzeylerinin yüksek bulunduğu belirtilmiştir.

Araştırmada yaş değişkenine göre katılımcıların Sıcaklık/Şefkat alt boyutu ve Ayrılmamış Ret alt boyut düzeyleri arasında farklılık bulunmamıştır. 33-36 yaş arası katılımcılarda düşmanlık/Saldırganlık alt boyutundan ve 41 ve üstü Kayıtsızlık/İhmal alt boyutundan en yüksek puanı aldığı bulunmuştur. Fakat bu puanlar yaş aralığındaki bireylerin ebeveynlerine karşı hissettikleri düşmanlık/Saldırganlık ve Kayıtsızlık/İhmal duygularının çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan bir araştırmada katılımcıların yaşa göre ebeveyn ret-kabul alt boyutlarında aldıkları puanların farklılık göstermediği belirtilmiştir (Özer, 2019). Akün (2014), çalışmasında 45 yaş üzeri katılımcıların çocukluklarında daha fazla sıcaklık/şefkat algıladığını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde yaş değişkeni ve algılanan anne baba kabul reddi ile ilgili yeterli araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu araştırmada, algılanan ebeveyn kabul reddinin yaşa göre farklılaşmamasının nedeni olarak yaş grup aralıklarının birbirine çok yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcıların ebeveyn kabul-ret düzeylerinin gelir durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Üst gelir düzeyine sahip olan katılımcılarda ebeveyn kabulü daha yüksek

iken, orta-üst gelir düzeyine sahip olan katılımcılarda ebeveyn kabulü daha düşük düzeyde bulunmuştur. Erkan ve Toran (2004), çalışmalarında annelerin aylık gelir düzeyi durumuna göre ebeveyn kabul-ret düzeylerinin farklılaştığını ve annenin gelir düzeyi arttıkça ret davranışının azaldığını bildirmiştir. Araştırma bulgularımız Erkan ve Toran (2004)'ın araştırması ile uyum sağlamaktadır.

Araştırmada katılımcıların anne eğitim düzeyine göre kabul-red düzeylerinde farklılık bulunmamıştır. Kağıtçıbaşı (2010)'nın araştırmasında Ülkemizde annelerin eğitim düzeyinin çocuğa karşı sıcaklık ve duygusal bağlılığı etkilemediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları literatürle uyum sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları çocukluğu kasabada geçenlerin ebeveyn reddinin çocukluğu diğer yerlerde geçenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde çocukluğu ilçede geçenlerin ebeveyn kabulünün diğer yerlerde geçenlerden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların demokratik tutumlarının yüksek, otoriter tutumları düşük, aşırı koruyucu ve izin verici tutumlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ebeveyn tutumu alt boyutlarından demokratik ve otoriter alt boyutları yaşa göre farklılık göstermemiştir. Katılımcılardan 23 ve altı olanların algıladıkları ebeveyn tutumu aşırı koruyucu ve 41 ve üstü yaş grubunun algıladığı ebeveyn tutumu ise izin verici olarak saptanmıştır. Aktaş (2011)'ın yaptığı çalışmada, demokratik ebeveyn tutumu ile yaş arasındaki korelasyona bakılmış, sonuç olarak yaş arttıkça demokratik tutumun azaldığını saptanmıştır. Alpoğuz (2014) araştırmasında ise gelir düzeyinin artmasıyla ebeveynlerden gördükleri tutumları demokratik algılandığı ve gelir düzeyi azalmasıyla otoriter olarak algılandığı bildirilmiştir.

Araştırmada ebeveyn tutumlarının gelir durumuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmamızda da gelir durumu daha düşük olan katılımcılarda demokratik tutum düzeyleri daha yüksek bulunmuşken, gelir durumu daha yüksek olan katılımcılarda otoriter tutum düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Gelir durumu alt-orta olanlarda ise aşırı koruyucu tutumu düzeylerinin daha yüksek olduğu, gelir durumu üst seviyede olan katılımcılarda ise izin verici tutumun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada gelir durumu düşük olan annelerin gelir durumu yüksek olan annelere göre daha otoriter ve reddedici tutumu benimsedikleri bildirilmiştir.

Araştırmada ebeveyn tutumu düzeyleri eğitim durumuna göre farklılık göstermemiştir. Fakat literatürde Nacak ve ark. (2011)'nin çalışmasında 115 düşük düzeyde eğitilmiş ve 120 yüksek düzeyde eğitilmiş anne ile ebeveynlik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda yüksek eğitilmiş annelerin düşük eğitilmiş annelere kıyasla daha yüksek izin verici tutum düzeylerinin olduğu bildirilmiştir (Nacak ve ark., 2011). Çalışmalar arasında ortaya çıkan sonuç farklılığının araştırmaların uygulandığı örneklemelerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ebeveyn tutumu alt boyutlarından demokratik ve otoriter alt boyut düzeyleri çocukluğun geçtiği yere göre farklılık göstermemiştir. Fakat ilçede yaşayan katılımcıların algıladığı ebeveyn tutumu aşırı koruyucu ve kasabada yaşayan katılımcıların algıladığı ebeveyn tutumu izin verici olarak bulunmuştur. Metropol ve Büyükşehirde yaşayanlarda aşırı koruyucu ve izin verici tutu düzeyleri düşük oranda bulunmuştur. Şanlı ve Öztürk (2015)'ün araştırmasında ise köyde yaşayan annelerin baskıcı, koruyucu ve il merkezinde yaşayan annelerin ise daha demokratik olduğu belirtilmiştir.

Çocukların yetiştirilme biçimleri onların gelişimini, kişiliklerini ve sosyo-duygusal uyumlarını etkilediği gibi, ebeveynleriyle olan etkileşim biçimlerini etkileyebilir (Cuervo, 2010). Palacios (1999) çoklu etki modelinde ebeveyn-çocuk ilişkilerinin çift yönlü olduğu ortaya koymuştur. Daha sonraki

araştırmalar da bu etkileşimlerin karşılıklı, çift yönlü ve döngüsel bir etki içerdiğini göstermektedir (Espinal ve ark., 2006).

Ebeveyn yetiştirme stilleri, ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşime girdiklerinde meydana gelen tutum ve davranışların nasıl olacağını belirlemektedir (Garcia ve ark., 2018; Shamsavari, 2012). Farklı ebeveynlik tarzları (otoriter, müsamahakâr, otoriter ve ihmalcı) iki ana boyut etrafında ifade edilmektedir. Bu an boyutlar duygulanım/ iletişim ve kontrol/talep etme olarak belirtilmiştir (Moreno-Ruiz ve ark., 2018; Garcia ve ark., 2018). Ebeveyn duygusu/iletişim boyutu, ebeveynlerin çocuklarına ne kadar özen gösterdiklerini ve çocuklarını kabul ettiklerini ifade eder (Garcia ve ark., 2018). Bu bağlamda, Rohner (2016) ebeveyn davranışının kabul etme ve reddetme şeklinde iki özelliğini tanımlar. Bu tanım, çocuklarını kabul eden ebeveynlerin sevgi ve şefkatinden reddedilme gösteren ebeveynler tarafından tiksinti veya kınamaya kadar değişebileceği bir süreci belirtmektedir.

Ebeveyn kabul-ret teorisi, ana boyutunun (yani kabul-ret ekseninin) yetiştirme sürecinde gelişen ebeveyn davranışının belirli yönlerini şekillendirdiğini gösteren kanıtlara dayanmaktadır (Rohner, 2004). Ebeveynin kabulü daha fazla psikolojik uyum ile ilişkiliyken, ebeveyn reddi psikolojik bozukluklarla ilişkilidir (Dwairy, 2010). Bazı araştırmalar, çocukların ve ergenlerin psikolojik ve sosyal uyumunun, ebeveynleriyle olan ilişkilerinin kabul veya reddedilmeye dayalı olmasına bağlı olarak farklı olduğu sonucuna varmıştır (Rohner, 2004; Garcia ve ark., 2005).

Araştırmada ise ebeveyn kabul ret düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Sıcaklık/Şefkat alt boyutunun ebeveyn tutumları ile daha ilişkili olduğu bulunmuş ve bu durumun katılımcı bireylerde ebeveyn algılanan Sıcaklık/Şefkat düzeyinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca algılanan Düşmanlık/Saldırganlık düzeylerinin artması/azalmasının otoriter ve izin verici tutum düzeylerinin de aynı oranda atması/azalması şeklinde ilişki bulunmuştur. Algılanan Kayıtsızlık/İhmal düzeyinin de otoriter ve izin verici tutum ile doğru orantılı olduğu bulunmuştur. Katılımcılarda demokratik ve aşırı koruyucu ebeveyn stiline ebeveyn kabul düzeylerini negatif yönde minimal düzeyde etkilediği bulunmuştur. Yani ebeveynlerde demokratik ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun artması ebeveyn kabul düzeyini artmaktadır. Bunun tam tersi olarak otoriter ebeveyn tutum düzeyinin artması ebeveyn kabul düzeyini azaltmaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, S. (2011). *9. Sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akün, E. (2014). *Algılanan ebeveyn kabul- reddinin çeşitli psikopatolojilerle ilişkisi*. Doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpoğuz, D.U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- American Psychological Association [APA]. (2016). *Parenting American Psychological Association [APA]*. <http://www.apa.org/topics/parenting/>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental psychology*, 4, 99.
- Büyükoztürk, S., Eroğlu, B. K., Gelincik, A., Üzümcü, A., Özşeker, F., Çolakoğlu, B., Uyguner, Z. O. (2009). A Turkish family with a novel mutation in the promoter region of the C1 inhibitor gene. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 123(4), 962-964.

- Can, H. Ö. & Aksel, E.Ş. (2017). Ebeveyn kabulü/reddi ile ebeveyn uygulamaları ilişkisi ve etkileyen faktörler. *Humanities Sciences*, 12(1), 35-50.
- Carducci, B. J. & Zimbardo, P. G. (1995). Are you shy?: Well, you have lots of company. *Psychology Today-New York*, 28, 34-34.
- Cassidy, J. (2000). Yetişkin romantik bağlar: Bireysel farklılıklara yönelik gelişimsel bir bakış açısı. *Genel Psikolojinin Gözden Geçirilmesi*, 4 (2), 111-131.
- Cuervo, A. (2010). Prácticas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Rev. Divers. Perspect. Psicol*, 6, 111-121
- Çelenk, S. (2003). The prerequisite for school success: Home-school cooperation. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Darling, N. & Cumsille, P. (2003). Theory, measurement, and methods in the study of family influences on adolescent smoking. *Addiction*, 98, 21-36.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.
- Dedeler, M., Akün, E. ve Batıgün, A.D. (2017) Yetişkin ebeveyn kabul-red ölçeği – Kısa form'un uyarlama çalışması. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences* 30:181-193 DOI: 10.5350/DAJPN2017300302
- Demir, İ., ve İşmen Gazioğlu, E. (2013). *Theoretical orientations of counselor trainees in terms of personal, vocational and experiential factors*. In IAC World Conference. Counseling and Technology Use: Real Lives Virtual Contexts. İstanbul : Boğaziçi University.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Direktör, C., M. Çakıcı. (2012). Ergenlerde algılanan ebeveyn kabul ve reddinin psikolojik sorunlar üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 132- 144.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede iletişim ve etkileşim: Sağlıklı insan, sağlıklı aile*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Dwairy, M. (2010). Parental acceptance-rejection: A fourth cross-cultural research on parenting and psychological adjustment of children. *J. Child Family Study* 19, 30-35
- Erkan, S. ve Toran, M . (2004). Alt sosyo-ekonomik düzey annelerin çocuklarını kabul ve reddetme davranışlarının incelenmesi (Diyarbakır ili örneği) . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27 (27) , <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7811/102507>
- Eryavuz, A (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkiler üzerindeki etkileri*. Unpublished doctoral dissertation. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Espinal, I., Gimeno, A. & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Universidad Autónoma de Santo Domingo UASD y Centro Cultural Poveda, Distrito Nacional*. 14, 21-34.
- García, O.F., Serra, E., Zacarés, J.J. & García, F. (2018). Parenting styles and short-and long-term socialization outcomes: A study among Spanish adolescents and older adults. *Psychosoc. Interv*, 27, 153-161.
- Goldenberg, H. & Goldenberg. I. (2013). *Family Therapy: An Overview*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Gracia, E., Lila, M., Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Ment*, 28, 73-81
- Holmes, J. (1993). Attachment theory: a biological basis for psychotherapy?. *The British Journal of Psychiatry*, 163(4), 430-438.
- Hughes, C. M., Smyth, S. & Lowe-Strong, A. S. (2009). Reflexology for the treatment of pain in people with multiple sclerosis: a double-blind randomised sham-controlled clinical trial. *Multiple Sclerosis Journal*, 15(11), 1329-1338.

- Kağıtçıbaşı, C. (2010). "Changing life styles - changing competencies: Turkish migrant youth in Europe". *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 35(2) 151-168.
- Karaboğa, F. (2018). *Ebeveyn reddi algısı yüksek olan ergenlerin şiddet eğilimine yönelmesinde bağlanma biçiminin etkisinin incelenmesi*. Doctoral dissertation. İstanbul : İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11 (21), 15-25
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, S., Sertelin-Mercan Ç. ve Düzen, A. (2016). Ergenlerin ebeveyn ilişkilerine yönelik algıları: Nitel bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 237-257.
- Khaleque, A. & Rohner, R.P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of cross-cultural Psychology*, 43(5), 784-800.
- Khaleque, A. & ROhner, R.P.. (2002). Perceived parental acceptance rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of crosscultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64: 54-64.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Engelli çocuk ve ergenlerin hakları el kitabı: anne-baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1973). *Anne-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*, Doktora Tezi. Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Enstitüsü.
- Landy, S., Osofsky, JD. (2009). *Pathways to competence: encouraging healthy social and emotional development in young children*.. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Moreno-Ruiz, D., EStévez, E., Jiménez, T. & Murgui, S. (2018). Parenting style and reactive and proactive adolescent violence: Evidence from Spain. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 15, 26-34
- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E. ve Vijder, F. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*. 26. 67, 85-100.
- Özer, R. (2019). *Ergenlik döneminde algılanan ebeveyn kabul reddi, duygu dışavurum ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksel lisans tezi, İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi.
- Palacios, J. (1999). *La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social*. In *Desarrollo afectivo y Social*. López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., Ortiz, M.J., (Ed).; Pirámide: Madrid, Spain, 267-284.
- Parker, G. (1984). The measurement of pathogenic parental style and its relevance to psychiatric disorder. *Social Psychiatry*, 19(2), 75-81.
- Perris, C., Arrindell, W. A., & Eisemann, M. (1995). *Parenting and psychopathology*. Bangor: Wiley-Blackwell.
- Rohner, R.P. (1975). *They love me, they love me not: A worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*. New Heaven CT : HRAF Press
- Rohner, R.P.. (1980). Worldwide tests of parental acceptance-rejection theory: An overview. *Cross-Cultural Research* 15(1): 1-21.
- RohneR, R.P.. (2004). The parental 'acceptance-rejection syndrome': Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist* 59: 827-840.
- Rohner, R.P.. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *Online Readings in Psychology & Culture* 6(1).
- Rohner, R.P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance rejection: Theory, methods, cross-cultural evidences, and implicatons. *Ethos* 33: 299-333.
- Rohner, R. P., ve Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Overwiev of parental acceptance rejection theory, Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. Research Gate, 10 Mayıs 2020,

https://www.researchgate.net/publication/255729046_Parental_acceptancerejection_theory_methods_and_implications

- Senese, V. P., Bacchini, D., Miranda, M. C., Aurino, C., Somma, F., Amato, G., Rohner, R. P. (2016). The adult parental acceptance–rejection questionnaire: a cross-cultural comparison of Italian and American short forms. *Parenting, 16*(4), 219-236.
- Rohner, R.P., Rising, D.G., & Sayre-Scibona, J. (2009). Sex differences in relations among remembered parental behavior in childhood, adults' current psychological adjustment, and career indecision. *Psychological Reports, 104*(2), 558-566.
- Rohner, R.P. & Brothers, S.A. (1999). Perceived parental rejection psychological maladjustment and borderline personality disorder. *Journal of Emotional Abuse, 1*(4): 81-95.
- Rohner, R. P. (2006). *Introduction to PAR Theory studies of intimate partner relationships*. Paper presented at First International Congress on Interpersonal Acceptance and Rejection, Istanbul, Turkey. 22-24.
- Shahsavari, M. A. (2012). General overview on parenting styles and its effective factors. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences 6*, 139–142.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2);125-146.
- Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: a replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Adolescence Research, 16*, 47–58.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, School involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*; 1266–1281.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 8*(4), 240-246.
- Yavuzer, H. (2005). *Anne- Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazdani, S. & Daryei, G. (2016). Parenting styles and psychosocial adjustment of gifted and normal adolescents. *Pacific Science Review B”: Humanities and Social Sciences, 2*(3), 100-105.



Haziran 2021

Yıl: 5 Sayı: 1 ss. 40-52

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 30.04.2020

Kabul Tarihi: 18.02.2021

ISSN: 2619-9408

June 2021

Volume: 5 Issue: 1 pp. 40-52

Article Type: Research Article

Submitted: 30.04.2020

Accepted: 18.02.2021

ERGENLERİN TEMEL PSİKOLOJİK İHTİYAÇLARI İLE İNTERNET BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gökcan Sever*

Öz

Araştırmada, ergenlerin temel ihtiyaçlarının (ait olma, güç, özgürlük, eğlence) karşılanma düzeyi ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca temel ihtiyaçların internet bağımlılığını yordama düzeyi ele alınmıştır. Tarama modeliyle yapılan bu araştırma, Gaziantep ili Şehitkâmil İlçesinde öğrenim görmekte olan ve tesadüfi olarak seçilen 206'sı kız ve 159'u erkek olmak üzere toplam 365 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ergenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini belirleyen "Temel İhtiyaçlar Ölçeği", İnternet bağımlılığı düzeyini ölçmek amacıyla "İnternet Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ait olma ve güç ile internet bağımlılığı arasında düşük düzeyde pozitif yönde; özgürlük ile internet bağımlılığı arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Yine, araştırmanın regresyon analizi sonuçları, ait olma, güç ve özgürlük düşük düzeyde yordayıcılar olduğunu ve bu değişkenlerin birlikte toplam varyansın %16'sını açıkladığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Seçim teorisi, temel ihtiyaçlar, internet bağımlılığı.

Adolescents Relationship Between the Basic Psychological Needs of And Internet Addiction

ABSTRACT

In the study, the relationship between the level of meeting the basic needs of adolescents (belonging, power, freedom, entertainment) and internet addiction was examined. In addition, the level of predicting internet addiction of basic needs is discussed. This research was carried out with a screening model, and was conducted on a total of 365 students, 206 of whom were female and 159 male, who were studying in the district of Gaziantep, Şehitkâmil. In the research, "Basic Needs Scale", which determines the level of meeting adolescents' basic needs, and "Internet Addiction Scale", was used to measure the level of internet addiction. In the research, data analysis, Pearson Moments Product Correlation analysis and Multiple Linear Regression analysis were performed with statistical techniques. As a result of the research, there is a low positive level between belonging and power and internet addiction; It was found that there is a low negative relationship between freedom and internet addiction. Again, the results of the regression analysis of the research revealed that there were low predictors of belonging, power and freedom, and these variables together explained 16% of the total variance.

Keywords: Choice theory, basic needs, internet addiction.

Giriş

Ergenlik, fizyolojik gelişimin yanı sıra bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin yaşandığı özel ve önemli bir dönemdir (Yörükoğlu, 2004). Bu dönemde bireyin, aileden kopup yeni yaşantılara yelken açtığı, kendisini aramaya başladığı, sevme/sevilme, ait olma duyguları ile birlikte güç, özgürlük ve

* Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, gsever25@gmail.com ORCID: 0000-0002-7405-4728.

eğlence ihtiyaçlarını da karşılamaya çalıştığı hassas bir dönemdir. Ergenler yakın arkadaşlık ilişkileri geliştirerek bir gruba ait olma ihtiyacını, aileden uzaklaşarak özgürlük ve güç ihtiyacını, arkadaşlarla eğlenceli vakit geçirerek eğlence ihtiyacını karşılamayı amaçlarlar (Yavuzer, 2004).

Psikolojik ihtiyaçlar kavramı, insanları harekete geçirme konusunda motive edici bir güç olup birçok kuramcı tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Temel psikolojik ihtiyaçlarla ilgilenen en önemli kuramlardan biri Glasser'in Seçim Teorisi ve Gerçeklik Kuramıdır. Seçim teorisi, insanları güdüleyen ve genlerine yerleşmiş sevme/sevilme ve ait olma, özgürlük, güç ve eğlence olmak üzere 4 temel psikolojik ihtiyacın olduğunu belirtir (Glasser, 1997). Glasser'e (1997) göre, insan doğumundan itibaren temel ihtiyaçlarını en iyi şekilde nasıl karşılayacağına ilişkin bilgileri hafızasının kalite dünyalarıyla ilgili bir bölümüne yerleştirir. Yerleştirilen bu bilgileri yaşamı boyunca inşa etmeye devam eder ve bu bilgilere uyum sağlar. Eğer insan ihtiyaçlarına doyum bulamıyorsa, ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa o zaman acı hisseder. Glasser (1999), psikolojik ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin duygusal ve davranışsal problemler yaşadığını, temel ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılanmayan, ilişki kurma veya ilişkileri yönetme ile ilgili yeterli becerilere sahip olmayan öğrencilerin disiplin olayları yaşadığını söylemektedir.

Glasser, temel psikolojik ihtiyaçlardan en önemlisinin sevme/sevilme ve ait olma ihtiyacının olduğunu, çünkü diğer ihtiyaçları gidermek için başkalarına ihtiyaç duyduğumuzu söyler. Örneğin; güç ihtiyacını gidermek için başkasının bizi dinlemesi ve bize saygı duyması gerekir. Yalnız olmak istediğimizde bunu gerçekleştirebilmek, özgürlük ihtiyacımızı gidermek açısından önemlidir. Aynı şekilde eğlence ihtiyacının karşılanması için başkalarının varlığı gereklidir. Ve tabii ki, eğer hayatımızda bizi destekleyen insanlar varsa hayatta kalma adına çok daha büyük şansa sahip oluruz. Eğer kalite dünyasında iyi anlaştığınız kişiler fazla ise sevme/sevilme ve ait olma ihtiyacınız güçlüdür ve bu da mutlu olduğunuz anlamına gelir demektir. Sevme/sevilme ve ait olma ihtiyaçları karşılanmayan kişilerin nitelik dünyalarında kişi sayısı azdır ve bu kişilerin onlarla kurduğu ilişkileri de güçlü değildir (Glasser, 1998).

Psikolojik ihtiyaçlar, romantik ilişki kalitesini pozitif yordamakta (Eşici, 2014) aynı zamanda öznel iyi oluş, yaşam doyumu, öğrenmeye katılım ve motivasyonu da olumlu anlamda etkilemektedir (Demirbaş-Çelik, 2018; Guo, 2018; Yarkın, 2014; Durmaz, 2012). Ayrıca psikolojik ihtiyaçlardan özerklik, yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının doyumu, güvenli bağlanma ile pozitif (Cihangir-Çankaya ve Denizli, 2019), internet bağımlılığı ile negatif ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Can ve Zeren, 2019; Eyyüpoğlu ve Özbay, 2018; Canoğulları ve Güçray, 2017). Psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile saldırganlık (Şahin ve Korkut-Owen, 2009), sınav kaygısı (Maralani, Lavasani ve Hejazi, 2016) ve ilişki ihtiyacı ile boyun eğme davranışı (Hamurcu ve Sargın, 2011) arasında negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Wubbolding'e (2015) göre, uyuşturucu, alkol ve diğer maddelerin yanı sıra kumar, iş, seks, yemek, pornografi ve internet gibi etkinliklere olan olumsuz bağımlılık, ihtiyaçları karşılamak için sarf edilen etkisiz davranış çabalarının gerileyici son aşamasını temsil etmektedir.

Gerçeklik teorisi ve Seçim kuramına göre bireyin olumsuz duyguları, psikolojik ihtiyaçlardan biri veya birkaçının tam olarak karşılanmamasından kaynaklanır. Yaşanan bu olumsuz duygu, insanları bir arayışa ve çözüm bulma düşüncesine zorlar (Corey, 2008). Ergenlik çağındaki gençler, bu arayışlarını, gerçek yaşamda olduğu kadar internet aracılığı ile sanal ortamda da devam ettirebilmektedir. Ergen bir gruba veya topluluğa ait olamadığı ya da sosyalleşme ihtiyacını tam olarak karşılayamadığı zaman bu ihtiyacını sanal ortamda gidermeye çalışabilmekte, gerçek yaşamı ihmal edip büyük ölçüde psikolojik ihtiyaçlarını giderme çabalarını sanal ortama taşıyarak interneti sağlıksız bir şekilde kullanmaya doğru gidebilmektedir.

İnternetin tarihi çok uzun yıllara dayanmasa da internet bağımlılığının hızlı bir şekilde yayıldığı görülmektedir. Bunda bireyin sosyal, psikolojik ve biyolojik özelliklerinin yanı sıra internetin sahip olduğu özellikler ve bireye sunduğu imkanların da önemli rolü bulunmaktadır (Dinç, 2014). İnternet kullanımının sunduğu olanaklar, son on yılda daha yaygın hale gelen mobil cihazların ve yeni medyanın artan kullanılabilirliği ve sorunun daha da kötüleşmesi ile dikkat çeken internet bağımlılığı sorununu giderek daha fazla yoğunlaştırmaktadır. Yirminci yüzyılın sonunda Kimberly Young tarafından başlatılan internet bağımlılığı üzerine yapılan araştırmalar, literatürde genellikle en savunmasız olduğu tespit edilen psikolojik, duygusal, sosyal, biyolojik ve bilişsel gelişim ve değişimlerin yaşandığı ergenlik dönemi bağlamında ortaya çıkmaktadır. Bu fenomen, Ergen İnternet Bağımlılığı olarak bilinir (Slawomir ve Ilona, 2016; Taş, 2019a).

İnternet bağımlılığı, internetin aşırı kullanılması ve bu kullanma isteğinin önüne geçilememesi, internet dışında geçirilen zamanın önemsiz ve değersiz görülmesi, internette ayrı kalındığında aşırı sinirlilik ve saldırganlık hallerinin olması, bireyin aile hayatının yanı sıra iş ve sosyal hayatının giderek bozulması olarak tanımlanmıştır (Griffiths, 1996; Young, 2004).

İnternet bağımlıları için internet, sorun ve sıkıntılardan kaçış için bir yolu olarak görülebilmektedir (Young vd., 2000). Genç, anlaşıldığını hissettiği, duygu ve düşüncelerinin önemsendiği, kendisini değerli gördüğü ve aynı zamanda eğlendiği bir yer olarak interneti gördüğünde burada daha çok zaman geçirebilmektedir (Günüç, 2009). Ögel'e (2012) göre, ergenlik dönemine ait problemlerin yanı sıra kuşak çatışması gibi nedenlerle aile ile paylaşımların azalması, arkadaşlık ilişkilerinde sıkıntı yaşama ve içe kapanıklık gibi sebeplerle kendilerini yalnız hisseden ve bu yalnızlıklarını sosyal hayat içerisinde gidermekte zorluk yaşayan gençler kolayca internete bağımlı hale gelebilirler.

İnternetin çoğu zaman ücretsiz, limitsiz ve kolay erişilebilir olması, başka sosyal aktiviteler yerine sürekli interneti düşünme, aile tarafından herhangi bir kısıtlama veya kontrolün olmaması, internet ortamındaki aktivitelerin kolaylıkla gizlenebilmesi, gerçek hayatta yaşanan korku, kaygı, takıntı ve eksikliklerin internetteki hayatta gizlenip farklı bir kimlik oluşturulabilmesi, gerçek kimliklerini gizleyerek kendilerini olduklarından daha farklı ve abartılı bir şekilde göstermeleri, tanınmamanın verdiği rahatlıkla düşüncelerini diledikleri gibi paylaşabilmeleri, yüz yüze iletişim kurmak yerine internet kanalı ile iletişim kurmayı daha kolay bulmaları gibi faktörler internet bağımlılığına yol açabilir (Young, 2004; Cengizhan, 2005).

İnternet bağımlılığı ile ilgili ilk çalışmaları yapanlardan biri olan Young, İnternet bağımlılığı için tanı ölçütlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. İnternet konusunda aşırı zihinsel meşguliyet (sürekli olarak interneti düşünme, internette yapılan aktivitelerin hayalini kurma, internette yapılması planlanan bir sonraki etkinliği düşünme, vb.),
2. İnternette daha çok keyif alma adına giderek daha fazla oranda internet kullanma ihtiyacı hissetme,
3. İnterneti kontrol etme, azaltma veya tamamen bırakmaya dönük çabalarda başarısız olma,
4. İnternet kullanımının azaltılması ya da tamamen bırakılması durumunda huzursuzluk, çökkünlük ya da kızgınlık gibi yoksunluk belirtileri gösterme,
5. İnternette ne kadar kalacağına ilişkin yapılan plandan daha uzun süre internette kalma,
6. Aşırı internet kullanımından dolayı aile, okul ve arkadaş gibi sosyal çevrede sorunlar yaşamamanın yanı sıra iş, eğitim veya kariyer ile ilgili fırsatları tehlikeye atma ya da kaçırma,
7. Başkalarına (aile, arkadaşlar, terapist, vb) internette kalma süresi ile ilgili yalan söyleme,

8. İnternet kullanımını problemlerden kaçış veya olumsuz duygulardan (örn: çaresizlik, suçluluk, çökkünlük, kaygı) uzaklaşmak için kullanma (Young, 1996).

Alanyazında internet bağımlılığının fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik alanlarda yer alan birçok faktörle ilişkisi araştırılmıştır. Örneğin, İnternet bağımlılığının, sosyal öz yeterlik (Gazo vd., 2020; Kanat, 2020; Tan, 2019; Telef, 2016; Karimzadeh, 2015; Tuna, 2015; Eroğlu, 2014), benlik saygısı (Tohumcu vd., 2019; Çınar ve Mutlu, 2019; Turnalar-Kurtaran, 2008), kendini ifade etme (Sevinç, 2019; Arslan ve Kiper, 2018), mutluluk, özdenetim (Babakr vd., 2019; Durak-Batıgün ve Kılıç, 2011), (Totan, Ercan ve Öztürk, 2019), yaşam doyumu (Çınar ve Mutlu, 2019), sosyal destek ve yılmazlık (Fariz ve Sarıcı-Bulut, 2019; Taş, 2019) ve akademik başarı ve okula bağlanma (Çubuk, 2019; Taş, 2017) ile negatif ilişkili olduğu fakat uyku problemi (Bener vd., 2019; Jahan vd., 2019), yalnızlık (Gazo vd., 2020; Tohumcu vd., 2019; Tan, 2019; Traş, 2019; Eroğlu, 2014; Durak-Batıgün ve Hasta, 2010), depresyon (Anlayışlı ve Bulut-Serin, 2019; Hekim vd., 2019; Koç, 2011; Turnalar-Kurtaran, 2008) ve bilişsel çarpıtma (Demir ve Buğa, 2019) ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmaması birçok olumsuz faktörün ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde; temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmaması, okul tükenmişliği (Skaalvik ve Skaalvik, 2011; Virtanen vd., 2016; Şahan ve Duy, 2017); sınav kaygısı (Maralani, Lavasani ve Hejazi, 2016) ve saldırganlık (Şahin ve Korkut Owen, 2009) gibi istenmeyen durumların artmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının, mutluluk (Demirbaş Çelik, 2018); yaşam doyumu ve akademik motivasyon (Guo, 2018); okula bağlanma (Bellici, 2012) ve yılmazlık düzeylerinde (Ünüvar, 2012) olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bakıldığında temel psikolojik ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayamayan bireyler çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilmekte ve bu sorunlardan internet bağımlılığı bireylerin hayatlarını ciddi anlamda olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle araştırmanın sonuçları konu ile ilgili yapılacak bu türden çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemli olacaktır. Araştırmanın temel amacı, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin internet bağımlılığı ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca temel psikolojik ihtiyaçların internet bağımlılığını yordama düzeyini belirlemektir.

Bu amaçlara ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ergenlerin Temel Psikolojik ihtiyaçları (ait olma, özgürlük, güç, eğlence) ile İnternet bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

2- Ergenlerin Temel Psikolojik ihtiyaçları (ait olma, özgürlük, güç, eğlence), İnternet bağımlılığını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırma, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama düzeylerinin internet bağımlılığı ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığından çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden daha fazla değişkenin kendi arasındaki değişimin varlığını, derecesini ve yönünü ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep İli, Şehitkâmil İlçesindeki bir lisede öğrenime devam etmekte olan ve basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 365 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki her bireyin örnekleme birimine seçilme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2013). Veriler, sınıf ortamında gönüllü öğrencilerin katılımı ile toplanmış ve araştırmacı tarafından yaklaşık 20 dakikada gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans dağılımı

DEĞİŞKEN	FAKTÖR	F	%
CİNSİYET	Kız	206	56.4
	Erkek	159	43.6
YAŞ	14 Yaş	55	15.1
	15 Yaş	88	24.1
	16 Yaş	99	27.1
	17 Yaş	105	28.8
	18 Yaş	18	4.9
	SINIF	9.Sınıf	96
	10.Sınıf	85	23.3
	11.Sınıf	94	25.8
	12.Sınıf	90	24.7

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve çalışma grubunu ayrıntılı tanımak amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi değişkenler Kişisel Bilgi Formuna eklenmiştir.

Temel İhtiyaçlar Ölçeği (TİÖ): Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarını ne düzeyde karşıladığını ölçmek amacıyla İkinci (2003) tarafından Glasser’ın Seçim Teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçek, 26 maddeden oluşup, 1-5 arasında derecelendirilen Likert tipindedir. Ölçekten elde edilecek puanlar 26 ile 130 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilecek puanların yüksek olması, psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (İkinci, 2003). Ölçekte yapılan faktör analizinde dört faktörlü yapının olduğu bunlar: “Sevme/sevilme”, “Güç”, “Özgürlük”, “Eğlence” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı (α) 0.83 olarak hesaplanırken, “Sevme-sevilme” 0.76, “Güç” 0.64, “Eğlence” 0.67, “Özgürlük” 0.66 olarak bulunmuştur (İkinci, 2003). Bu araştırmada ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı (α) 0.81, “Sevme-sevilme” 0.75, “Güç” 0.68, “Eğlence” 0.65, “Özgürlük” 0.64 olarak hesaplanmıştır.

İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ): İnternet bağımlılığı düzeyini ölçmek amacıyla Günüş (2009) tarafından geliştirilen bir ölçektir ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkiye’de geliştirilmiş ve hedef kitle olarak ortaöğretim öğrencileri alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için örneklem belirlenirken İstanbul, Ankara, İzmir, Diyarbakır, Samsun, Mersin ve Van gibi her bölgeden kozmopolit özellik gösteren birer il ve her ilden ikişer okul seçilmiş ve bu okullardaki seçkisiz olarak belirlenen 754 ortaöğretim öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı .944 olarak bulunmuştur. Ölçeğe açıcı faktör analizi uygulanmış ve örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve Barlett istatistiği ile onaylanmıştır (KMO = .963; = 10474.835, p 0.000). Yapılan açıcı faktör analizi sonucunda, ölçek ile ilgili olarak "Yoksunluk", "Kontrol Güçlüğü", "İşlevsellikte Bozulma" ve "Sosyal İzolasyon" dört alt faktöre ulaşılmıştır. Dört alt faktöre ilişkin Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayıları; birinci alt faktör için .877, ikinci alt faktör için .855,

üçüncü alt faktör için .827 ve dördüncü alt faktör için .791 olarak bulunmuştur. (Günüç, 2009). Bu araştırmada ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı (α) .95 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak kullanılan ölçekler aracılığı ile elde edilen veriler, kodlanarak elektronik ortama aktarılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 24.0 (Statistical Packet for The Social Science 24.0) programında yapılmıştır. Veri setindeki kayıp verilerin olup olmadığı incelenmiş, kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Verilerin uç değer içerme durumu, standart z değerleriyle incelenmiş z değerlerinin -3 ile +3 aralığında olup olmadığı kontrol edilmiş (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) ve 15 uç değere rastlanmış olup bu uç değerler analize dahil edilmemiştir. Verilerin analizi yapılmadan önce veri girişinin doğruluğu ve değişkenlerin dağılımının tek ve çok değişkenli normalliğe, doğrusallığa uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla Kolmogrov-Smirnov testi uygulanmış ve $p < .05$ olmasına karşın çarpıklık (.077-.724) ve basıklık (.050-.445) değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği ve bu yüzden normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2015). Çok değişkenli normallik için Saçılma Diyagramı Matrisi incelenmiş ve matriste yer alan dağılımın elips şeklinde olduğu bu da çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Araştırmada istatistiksel teknik olarak, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçları ile internet bağımlılığı arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizi yapılmıştır. Daha sonra değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantılılık (multicollinearity) probleminin olup olmadığını tespit etmek amacıyla, varyans büyütme (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Varyans büyütme (VIF) < 10 (1.30-142) ve tolerans değeri $> .10$ (.70-.81) aralığında olduğu ve çoklu doğrusal bağlantılılık problemi olmadığı tespit edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Sonuç olarak veri setinin regresyon analizine ilişkin tüm varsayımları karşıladığı görülmüştür.

Bulgular

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Temel İhtiyaçlar Ölçeği ve İnternet Bağımlılığı Ölçeğinden elde edilen sonuçlar üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Araştırma grubundaki ergenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi (ait olma, güç, özgürlük, eğlence) ile internet bağımlılığı puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve n değerleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile internet bağımlılığı puanlarına ilişkin betimsel verileri

Değişken	n	\bar{x}	SS
Ait olma	365	27.287	5.346
Güç	365	28.033	4.198
Özgürlük	365	15.992	4.482
Eğlence	365	19.731	4.458
İnternet bağımlılığı	365	136.794	26.277

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubundaki ergenlerin; ait olma puanlarının ortalaması (\bar{x}) 27.287 (ss=5.346), güç puanlarının ortalaması (\bar{x}) 28.033 (ss=4.198), özgürlük puanlarının ortalaması

(\bar{x}) 15.992 (ss=4.482), eğlence puanlarının ortalaması (\bar{x}) 19.6731 (s=4.458) ve internet bağımlılığının toplam puanlarının ortalaması (\bar{x}) 136.794 (ss=26.277) olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin Temel İhtiyaçlarının karşılanma düzeyi (ait olma, güç, özgürlük, eğlence) puanları ile İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin toplamından aldıkları puanlara ait ortalamaları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon testi uygulanmış elde edilen veriler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ergenlerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile internet bağımlılığı puanları arasındaki ilişkiyle ilgili Pearson momentler çarpımı korelasyon değerleri

	1	2	3	4
Ait olma (1)				
Güç (2)	.421**			
Özgürlük (3)	.225**	.238**		
Eğlence (4)	.380**	.364**	.426**	
İnternet bağımlılığı (5)	.171**	.290**	-.150**	-.075

** p< .001.

Tablo 3'e göre ait olma ($r=.171$, $p<.001$) ve güç ($r=.290$, $p<.001$) ile internet bağımlılığı düşük düzeyde pozitif anlamlı korelasyon gösterirken; özgürlük ($r=-.150$, $p<.001$) ile internet bağımlılığı düşük düzeyde negatif anlamlı korelasyon göstermektedir. Ayrıca eğlence ihtiyacı ile internet bağımlılığı arasında anlamlı korelasyon olmadığı görülmektedir. Temel psikolojik ihtiyaçların alt boyutları olan ait olma ve güç puanları artış gösterdikçe internet bağımlılığına ait puanlar da artmakta;

Değişken	B	Standart Hata B	β	T	P	kili r	Kısmi R
Sabit	96.46	9.47	-	0.19	.00	-	-
Ait olma	.66	.27	.14	2.45	.00	.17	.13
Güç	2.13	.34	.34	5.19	.00	.29	.31
Özgürlük	-1.11	.31	-.19	3.53	.00	-.15	.18
R= .40	R ² =.16	F(4,64)=17.52	P=.00				

özgürlük puanları artış gösterdikçe internet bağımlılığına ait puanlar azalmaktadır.

Ait olma, güç ve özgürlük değişkenlerine göre internet bağımlılığı düzeylerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İnternet bağımlılığının yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Ait olma, güç ve özgürlük değişkenleri birlikte öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=.40$, $R^2=.16$, $P<.01$. Adı geçen üç değişken birlikte internet bağımlılık düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin internet bağımlılığı üzerindeki görece önem sırası; güç, özgürlük ve ait olma'dır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, her üç değişkenin internet bağımlılığı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre internet bağımlılığı düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{İnternet bağımlılığı} = 96.46 + .66 \text{ ait olma} + 2.13 \text{ güç} - 1.11 \text{ özgürlük.}$$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin olarak literatürdeki araştırma sonuçlarından da yararlanılıp tartışma ve yorum yapılmıştır. En sonunda da öneriler sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarından ait olma, güç ve özgürlük ile internet bağımlılığı arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanırken eğlence

ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca ait olma, güç ve özgürlük değişkenleri birlikte internet bağımlılık düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %16'sını açıklamakta olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarından ait olma ve güç ihtiyacı ile internet bağımlılığı arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bunda ergenlik dönemindeki bireyin kendine odaklanma ve yalnız kalma isteğinin sık görülmesi (Yavuzer, 2002) etkili olabileceği düşünülebilir. Durak-Batıgün ve Hasta (2010) tarafından yapılan araştırmada benzer bir sonucun çıktığı yani internet bağımlılığı arttıkça yalnızlığın da arttığı bulgulanmıştır. Can ve Zeren'in (2019) yapmış oldukları çalışmada internet bağımlılığı arttıkça ait olma ve güce karşılık gelen ilişki ve yeterlik doyumlarının azaldığı bulgulanmıştır. Balkaya-Çetin ve Ceyhan'ın (2014) problemlili internet kullanım davranışı ile ilgili yaptıkları bir çalışmada ait olma ve güç ihtiyacı karşılanmadıkça problemlili internet kullanımının artmakta olduğu bulgulanmıştır. Aslan'ın (2019) ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yaptığı bir araştırmada, internet bağımlılığının aile ve arkadaş ilişkilerini azalttığı yani aidiyet duygularına zarar verdiği anlaşılmıştır. Gazo vd. (2020), Demir ve Buğa (2019) ve Traş (2019) tarafından yapılan çalışmalarda internet bağımlılığı arttıkça bir yere ait olmama veya yalnız olmanın da arttığı görülmüştür. Eroğlu (2014)'nin internet bağımlılığı ile ilgili değişkenleri incelediği bir araştırmada, yalnızlık arttıkça internet bağımlılığının da arttığı bulgulanmıştır. Ayrıca Taş (2017) tarafından yapılan çalışmada okula bağlanma ile internet bağımlılığı arasında negatif ilişki olduğu yani aidiyet arttıkça internet bağımlılığı azaldığı bulgulanmıştır. Partala'nın (2011) yapmış olduğu bir çalışmada da yeterlik ve ilişki ihtiyaçlarının, sanal dünyadan ziyade gerçek sosyal hayatta daha fazla karşılandığı sonucuna ulaşmıştır. İnternette çok fazla zaman harcayan ergenin, aile ve arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerini geri plana koyması (Horzum, Ayas ve Balta, 2008) ait olma ihtiyacının azalmasında önemli bir etken olabileceği düşünülebilir. Ergenlik çağı kimlik gelişiminin hızlandığı, sevme/sevilme ve ait olma, sürekli haz ve mutluluk arayışlarının olduğu bir dönemdir (Huang ve Shen, 2010). İnternet kullanımı da bir iletişim aracı olduğu için benzer ihtiyaçların karşılanması için kullanılabilir (Balkaya-Çetin ve Ceyhan, 2014). Ergenler interneti etkileşim aracı ve haz alma duygularını yaşama olarak kullanıp (Durak-Batıgün ve Kılıç, 2011) ait olma ve güçlü özelliklerini gösterme ihtiyacını karşılayabilir. Bu sonuçla öğrenci, internet yolu ile ait olma ve güç ihtiyacını karşılayabiliyor olabilir. Bu da gerçek hayatta karşılanamayan ait olma ve güç ihtiyacının ergenin sanal âlemde karşılamaya çalıştığını gösterebilir. Gerçek hayatta güç ihtiyacını karşılayamayan ergen, bu süreçte kendi güçlü yönlerini göstermek, kendine ait özelliklerini diğer bireylerle paylaşmak adına internete yönelebilir. Sanal âlemde kurduğu ilişki ile ait olma ve güç ihtiyaçlarını gidermeye çalışabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bulguda ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarından özgürlük ihtiyacı ile internet bağımlılığı arasında düşük düzeyde negatif ilişki olduğu görülmüştür. Yani ergen özgürlük ihtiyacını karşıladıkça internet bağımlılık oranı düşmekte olduğu söylenebilir. Ayrıca ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarından eğlence ihtiyacı ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Literatüre bakıldığında benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Eyyüpoğlu ve Özbay (2018), Canoğulları ve Güçray (2017), Shen vd. (2013) ve Şahin ve Kesici (2009) tarafından yapılan araştırmalarda temel ihtiyaçların karşılama düzeyi arttıkça internet bağımlılık düzeyinin azaldığı görülmüştür. Dursun ve Eraslan-Çapan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada özgürlük ihtiyacı ile dijital oyun bağımlılığı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir çalışmada ergenlerin özgürlük ihtiyacı karşılandıkça internet bağımlılığı düzeyinin düştüğü bulgulanmıştır (Canoğulları, 2014). Arpacı, Kesici ve Baloğlu (2018) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin özerk olma veya özgürlük ihtiyaçları karşılandıkça internet bağımlılık düzeyinin azaldığı bulgulanmıştır. Ayrıca Anne-babaya güvenli bağlanma arttıkça internet bağımlılığının düştüğü (Tuna,

2015), internet bağımlılığı arttıkça sosyal güçlendirme becerilerinin azaldığı (Karimzadeh, 2015) bulgulanmıştır.

Ergenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının (ait olma, güç, özgürlük, eğlence) internet bağımlılığını yordaması ile ilgili bulguda ise, temel psikolojik ihtiyaçlardan ait olma, güç ve özgürlük ihtiyaçlarının internet bağımlılığının anlamlı yordayıcıları olduğu fakat eğlence ihtiyacının yordayıcı özellikte olmadığı tespit edilmiştir. Turnalar-Kurtalan (2008) tarafından yapılan çalışmada yalnızlık veya ait olmamanın internet bağımlılığını yordadığı tespit edilmiştir. Taçyıldız (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, sosyal destek ve iletişim becerisinin lise öğrencilerinde internet bağımlılığının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgulanmıştır. Aynı şekilde Durak-Batıgün ve Hasta (2010) tarafından yapılan çalışmada etkileşim amaçlı internet kullanımı ve ketleyici tarzı iletişim biçiminin internet bağımlılığını yordadığı bulgulanmıştır. Ayten ve Acat (2019) tarafından yapılan çalışmada, İnternet bağımlılığının, yaşam doyumunun önemli yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde Durak-Batıgün ve Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada yaşam doyumu ve özdenetim düşüklüğü, internet bağımlılığını yordayan değişkenler olduğu bulgulanmıştır. Genel olarak günlük yaşamlarında karşılanmamış psikolojik ihtiyaçlar ergenleri, internete yönlendirebileceği ve bu nedenle de bu durumun bağımlılık düzeyini arttırabileceği söylenebilir.

Okulda ve evde ergenlerin sağlıklı bir ilişki geliştirmesi, özgürlük veya özerklik ihtiyaçlarının karşılanması noktasında desteklenmesi ve bu konuda fırsatlar oluşturulması, akran iletişimi ve interneti doğru ve yerinde kullanma konularında ergenlere yardımcı olunması önemli olacaktır. Özgürlük ihtiyacını karşılayan ergen, davranışını kontrol edebilir ve gerektiğinde sınır koyabilir. Bu çerçevede, aile, okul ve ergenlerin sağlıklı bir iletişim kurmaları ve işbirliği içinde hareket etmeleri önemlidir. Alanda çalışan uzmanların, ergenlerin ihtiyaçlarını saptaması, aile, okul ve arkadaşları ile sağlıklı iletişim geliştirmeleri konusunda önleyici rehberlik faaliyetlerinin yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak temel ihtiyaçların karşılanmasının ne kadar önemli olduğu konusunda yetişkinlerin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır. Araştırma, ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır. Sonuçlarının genellenebilirliğine katkı için, farklı örneklem grupları üzerinde çalışılabilir.

Kaynakça

- Anlayışlı, C. ve Bulut-Serin, N. (2019). Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyonun cinsiyet, akademik başarı ve internete giriş süreleri açısından incelenmesi. *Folklor/edebiyat*, 25 (1), 753-767.
- Arpacı, I., Kesici, Ş. and Baloğlu, M. (2018). Individualism and internet addiction: the mediating role of psychological needs. *Internet Research*, 28 (2), 293-314. <https://doi.org/10.1108/IntR-11-2016-0353>.
- Arslan, N. ve Kiper, A. (2018). Self-disclosure and internet addiction. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6 (1), 56-63.
- Aslan, N. (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı, yaygınlığı, nedenleri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65), 945-957.
- Ayten A., & Acat, B. (2019). Internet addiction, values, and religiosity as predictors of life satisfaction among adolescents: A quantitative study on high school students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 847-870. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0091>.
- Babakr, Z.H., Majeed, K., Mohamedamin, P. & Kakamad, K. (2019). Internet addiction in Kurdistan University Students: prevalence and association with self-control. *European Journal of Educational Research*, 8 (3), 867 - 873.
- Balkaya-Çetin, A. Ceyhan, A.A. (2014). Ergenlerin internette kimlik denemeleri ve problemleri internet kullanım davranışları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1(2), 5-46.

- Bellici, N. (2012). *Gerçeklik Terapisiyle yapılandırılmış eğitim programının ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, okullarına devamlarının sağlanması, sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bener, A., Yıldırım, E., Torun, P., Çatan, F., Bolat, E., Alici, S., Akyel, S. & Griffiths, M.D. (2019). Internet addiction, fatigue and sleep problems among adolescent students: a large scale study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 959-969.
- Bozkurt, İ. ve Koç, M. (2015). Psikiyatri Kliniğine Başvuran Hastaların Temel Psikolojik İhtiyaçlara Göre Profili ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi (185-190).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 21.Baskı. Ankara : Pegem Akademi.
- Can, S. ve Zeren, Ş.G. (2019). Ergenlerin akademik erteleme davranışlarını açıklamada internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçların rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48 (2), 2019, 1012-1040.
- Canoğulları, Ö. (2014). *İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canoğulları, Ö. ve Güçray, S. (2017). İnternet Bağımlılık Düzeyleri Farklı Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik İhtiyaçları, Sosyal Kaygıları ve Anne Baba Tutum Algılarının İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (1), 42-57.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımında Yeni Bir Boyut:İnternet Bağımlılığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.
- Cihangir-Çankaya, Z. & Denizli, S. (2019). An explanation of happiness with secure attachment, basic psychological needs and hope: the case of Turkish University Students. *European Journal of Educational Research*, 9 (1), 433-444.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çınar, Ç.Y. ve Mutlu, E. (2019). İnternet bağımlılığının benlik saygısı, dikkat, gelişmeleri kaçırma korkusu, yaşam doyumu ve kişilik özellikleri ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 20 (3),133-142.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çubuk, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı, fiziksel aktivite düzeyleri ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. ve Buğa, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki: bilişsel çarpıtmaların aracı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 859-875
- Demirbaş-Çelik, N. (2018). Happiness in high school students: autonomy, relatedness, competence and meaning in life. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13 (3), 422-430.
- Dinç, M. (2014). *İnternet bağımlılığı*(1.Baskı). İstanbul:Türkiye Yeşilay Cemiyeti Yayınları.
- Durak-Batıgün, A. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11 (3), 213-219.
- Durak-Batıgün, A. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografi k değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 1-10.
- Durmaz, M. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin (10. sınıf) temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmışlık düzeyleri, motivasyon ve matematik kaygısı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dursun, A. Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Psikolojik İhtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. DOI: 10.17679/inuefd.336272.
- Erdem, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Eroğlu, A. (2014). *İnternet Bağımlılığı İle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eşici, H. (2014). *Romantik ilişki kalitesinin erken dönem uyumsuz şemalar, bağlanma ve psikolojik ihtiyaçlar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eyyüpoğlu, E. ve zbay, Y. (2018). Üniversite ğrencilerinin internet bağımlılığı belirtilerinin psikolojik ihtiyaçlar açısından incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 13 (4), 121-131.
- Fariz, S. ve Sarıcı-Bulut, S. (2019). Lise ğrencilerinde internet bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (5), 1977-1990.
- Gazo, A.M., Mahasneh, A.M., Abood, M.H. & Muhediat, F.A. (2020). Social self-efficacy and its relationship to loneliness and internet addiction among Hashemite University Students. *International Journal of Higher Education*, 9 (2), 144-155.
- Guo, Y. (2018). The influence of academic autonomous motivation on learning engagement and life satisfaction in adolescents: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7 (4), 254-261.
- Gnc, S. (2009). *İnternet bağımlılık leğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim : Öğrencileri Baskısız Yönetmek = The quality school*. (ev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W.(1998). *Kişisel zgrlğn Psikolojisi, Seçim Teorisi*. (ev: Müge İzmirlil). İstanbul: Hayat Yayınları. Choice Theory/a New Psychology of Personal Freedom.
- Glasser, W.(1997). Choice Theory and Student Success. *Education Digest*. 63 (3):16-21.
- Greenfield D.N.(1999). Psychological characters of compulsive internet use: a preliminary analysis. *Cyberpsychol Behav*. 2, 403-412.
- Griffiths M. D. (1996) İnternet addiction: An issue for psychopathology? *Clinical Psychology Forum*. S: 97, 32-36.
- Guo, Y. (2018). The influence of academic autonomous motivation on learning engagement and life satisfaction in adolescents: the mediating role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7 (4), 254-261.
- Hamurcu, H. ve Sargın, N. (2011). Lise ğrencilerinin boyun eğme davranışları ile psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 171-187.
- Hekim, ., Göker, Z., Aydemir, H., p, E., Din, G. ve öneri, . (2019). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikopatoloji ile ilişkisi: Kesitsel bir alışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22, 329-337.
- Horzum, M.B., Ayas, T. ve Balta, .. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı leği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Huang, S. & Shen, F. (2010). Influencing factors of adolescent internet addiction. In *Web Society (SWS), 2010 IEEE 2nd Symposium on Web Society (SWS)* (pp. 507-512). Beijing.
- İkinci, M. (2003). *Ergenlerde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jahan, M.S., Hossain, S.R., Urme Binta Sayeed, U. B., Wahab, A. Rahman, T. & Hossain, A.(2019). Association between internet addiction and sleep quality among students: a cross-sectional study in Bangladesh. *Sleep and Biological Rhythms*, 17, 323-329.
- Kanat, H. (2020). *niversite ğrencilerinde internet bağımlılığı ile duygularını ifade etme ve dşnme ihtiyaı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabk: Karabk Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karimzadeh, N. (2015). Investigating the relationship between internet addiction and strengthening students' social skills. *Educational Research and Reviews*, 10 (15), 2146-2152.
- Ko, M. (2011). Internet addiction and psychopatology. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (1), 143-148.
- Maralani, F.M., Lavasani, M.G. & Hejazi, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning*, 5 (4), 44-52.

- Ögel, K. (2012). *İnternet Bağımlılığı* (1.Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Partala, T. (2011). Psychological needs and virtual worlds: Case Second Life. *International Journal of Human-Computer Studies*, 69 (12), 787-800.
- Sevinç, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile duyguları ifade etme ve düşünme ihtiyacı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shen, C. X., Liu, R.D. & Wang, D.(2013). Why are children attracted to the internet? The role of need satisfaction perceived online and perceived in daily real life. *Computers in Human Behavior*, 29, 185–192.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Slawomir, R. & Ilona, S. (2016). Internet addiction in adolescents. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11 (3), 194-204.
- Şahan, B. Ve Duy, B. (2017). Okul Tükenmişliği: Öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(3),1249-1270.
- Şahin, İ. ve Kesici, Ş. (2009). Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları ve internet kullanım fonksiyonlarının problematik internet kullanımlarını yordaması. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Şahin, S. ve Korkut-Owen, F. (2009). Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 64-74.
- Taçıyıldız, Ö. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, K. A. (2019). The Effects of personal susceptibility and social support on internet addiction: an application of Adler's theory of individual psychology. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 806–816.
- Taş, İ. (2017). Relationship between internet addiction, gaming addiction and school engagement among adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 5 (12), 2304-2311.
- Taş, İ. (2019a). Ergenler için internet bağımlılığı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 875- 905.
- Taş, İ. (2019). Association between depression, anxiety, stress, social support, resilience and internet addiction: a structural equation modelling. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7 (3), 1-10.
- Taş, Z. (2019). Internet addiction and loneliness as predictors of internet gaming disorder in adolescents. *Educational Research and Reviews*, 14 (13), 465-473.
- Telef, B.B. (2016). Investigating the relationship among internet addiction, positive and negative affects, and life satisfaction in Turkish adolescents. *International Journal of Progressive Education*, 12 (1), 128-135.
- Tohumcu, M. U., Karşlı, T.A., Bahadır, E. ve Kalender, B. (2019). Akıllı telefon bağımlılığı ve internet bağımlılığı ile benlik saygısı ve yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2), 773-787.
- Totan, T., Ercan, B. ve Öztürk, E. (2019). Mutluluk ve benlik saygısının yalnızlıkla internet bağımlılığına etkilerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (10), 20-35.
- Tuna, C. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin ebeveynleriyle olan bağlanma ilişkisinin internet bağımlılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turnalar-Kurtaran, G. (2008). *İnternet bağımlılığını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-egitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

-
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8 (2), 136-157.
- Wubbolding, R.E. (2015). *Gerçeklik Terapisi. Psikoterapi Kuramları Dizisi-7.*(E.E.Öksüz, Çev.) İstanbul: Okuyan Yayinevi.
- Yarkın, E. (2014). *Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyumu ve yaşam doyumu düzeyine katkısının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi.* (22.Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi..
- Yavuzer, H. (2004). *Ana-Baba Okulu.* (11.Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Young, K. S. (1996). Internet Addiction: The Emergence of A New Clinical Disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 3, 237-244.
- Young, K.S. (2004). Internet Addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.
- Young, K. S., Pistner, M., O'mara, J. ve Buchanan, J. (2000). Cyber-disorders: the mental health concern for the new millennium. *Cyberpsychology & Behavior*, 3(5), 475-479.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar.* (12.Baskı) İstanbul: Özgür yayınlar.



Haziran 2021

Yıl: 5 Sayı: 1 ss. 53-70

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 12.01.2021

Kabul Tarihi: 12.05.2021

June 2021

Volume: 5 Issue: 1 pp. 53-70

Article Type: Research Article

Submitted: 12.01.2021

Accepted: 12.05.2021

ISSN: 2619-9408

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YARATICI DÜŞÜNME VE YARATICI YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erhan DURUKAN^{*}, Sinem SATILMIŞ^{}**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, nitel ve nicel araştırma modelinin birlikte kullanıldığı karma model ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Trabzon ili Sürmene ilçesinde bulunan bir ortaokulda 2019-2020 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özgenel ve Çetin (2017, 2018) tarafından geliştirilen Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılırken veri değerlendirme aracı olarak da Kırmızı (2011) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yaratıcı yazma.

The Relationship Between The 7th Year Students Critical Thinking, Creative Thinking and Creative Writing

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between critical thinking, creative thinking and creative writing skills among 7th grade students. The study was conducted with a mixed model of qualitative and quantitative research model. The sample of the study consists of 80 students in 7th grade in 2019-2020 academic year in secondary school in Sürmene district of Trabzon. In the research, Marmara Creative Thinking Trends Scale (2017) and Marmara Critical Thinking Trends Scale (2018) developed by Ozgenel and Cetin were used as data collection tool, while Written Products Evaluation Scale from Creative Writing developed by Kırmızı (2011) was used as data evaluation tool. The data obtained from the study were analyzed in the SPSS 22.0 program. At the end of the study, it was seen that there is a significant and positive relationship between critical thinking, creative thinking and creative writing.

Keywords: Critical thinking, creative thinking, creative writing.

Giriş

* Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. edurukan@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9600-3190

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. sinemstlm.8@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8054-2069

Günümüzde bireylerin bilgiye ne kadar sahip olduğu değil, bilgiye erişme sürecinde ne kadar etkin olduğu, düşünce yapılarını nasıl geliştirdiği ve bilgiyi hangi biçimlerde kullandığı önemlidir. Bu sebeple yaşadığımız asır diğer kuşakların yaptıklarını yineleyen bireyler yetiştirmek yerine yeni şeyler yapabilme yeteneğine sahip olan, özgün, yapıcı ve yaratıcı düşünebilen, sorunlara pratik çözümler sunabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Çakmak, 2010). Bu amaca ulaşabilmenin önemli yollarından biri eğitim sisteminde yaratıcılığı etkin kılmaktan geçmektedir. Özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığın gereklerinden, çağdaş eğitim anlayışının da vazgeçilmezlerindedir (Yenilmez, 2007). Dolayısıyla, okullarda kullanılan öğretim programlarının bu amaca hizmet etme derecesi ayrı bir önem kazanmaktadır.

Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, uzun zamandan beri kullanılmakta olan ve çağın ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalan öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gitmiştir. Yeni öğretim programında aktif, iş birliğine dayalı ve bağımsız öğrenmeye, öğrenmeyi öğrenmeye ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verildiği görülmüştür. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler “öğrenci merkezli” bir eğitim-öğretim programında uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018). Yenilenen programda Türkçe dersinin kazanımlarının da bu açıdan tekrar düzenlendiği görülmektedir.

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe dersinde öğrencinin; yaratıcı fikirler üreten, kendini ifade edebilen, anlama ve anlatma becerisine sahip, üretken, girişimci ve sorgulayan bir birey olması beklenmektedir. 2017 yılında hazırlanan taslak Türkçe Öğretim Programı’nda da benzer ifadeler yer verilerek “öğretim programlarında düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir” (MEB, 2017: 3). Benzer şekilde 2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı ile Avrupa yeterlilikler çerçevesine uygun olarak hazırlanan TYÇ’nin (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi) hedefleri çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlik içerisinde özellikle “inisiyatif alma ve girişimcilik” ve “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliklerin de yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye vurgu yaptığı görülmektedir (Yurdakul, 2019). Bütün beceriler gibi temel dil becerilerinin de düşünme ile başladığı söylenirse düşünme becerileri Türkçe öğretimi sürecinde kazandırılması gereken bir beceri olarak ayrı önem teşkil ettiğinden Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerileri ile bünyesinde barındırdığı bu hedeflenen özelliklere sahip bireyler yetiştirmeyi kendisine amaç edinmiştir (Beydemir, 2010).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın her fırsatta vurguladığı düşünme becerilerinin temel taşı olan yaratıcı düşünme Yıldırım’a (2002) göre gözlem, bilgi, deneyim veya düşüncelerimizi yeni düşünce kavramları üretecek şekilde ilişkilendirmek olarak tanımlanırken yaratıcılığı yaratıcı düşünme olarak ele alan Eragamreddy (2013)’e göre yaratıcılık ya da yaratıcı düşünme; yeni iç görümlere, yeni bakış açılarına, tamamen yeni anlayış biçimlerine ve anlama yollarına giden bir fikir yapısının ortaya çıkması olarak tanımlanmıştır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin birbiri yerine kullanıldığı görülse de bu kavramların arasında ince ayırım olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Yaratıcılık daha kapsayıcı bir kavram olarak hem zihinsel hem de performans dayalı etkinlikleri içerisinde barındırırken yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinliklere dayanmaktadır (Çimşir, 2019). Yaratıcılık 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için proje yönetme ve planlama yapma yeteneğini içermesi olarak da tanımlanmıştır. Kısaca yaratıcı düşünme zihinsel bir oluşum iken yaratıcılık bu zihinsel oluşumun sonunda ortaya bir ürün koyulması ve ürünün pratiğe dökülmesi ile neticelenmektedir (Yurdakul, 2019).

Yaratıcı düşünen bireylere bakıldığında bütün fikirleri bilmek istedikleri görülür çünkü bütün fikirlerin bilinmesi yeni bir fikrin ortaya çıkmasının ilk şartıdır. Bu kapsamda yaratıcı düşünen bireylerin merak duygularının gelişmiş olduğu görüldüğü gibi çok sayıda ve farklı boyutlarda özgün fikirler üretebilmek, ürünleri zenginleştirme, yeniliklere açıklık, çeşitli yolları deneyerek ve risk alarak karmaşadan düzene ulaşma, çözüm yolu üretirken sabırlı davranabilme ve zengin hayal gücü gibi özelliklere de sahip oldukları görülmektedir (Aslan, 2007). Dolayısıyla çok boyutlu bir yapıyı içeren ve eğitim-meslek alanında başarı için gerekli olan en üst düzey düşünme becerisi yaratıcı düşünme gerek toplumsal yaşamın bir sonucu gerekse Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bir getirisi olarak bireyler tarafından yaşamın her anında kullanılmaktadır. Bu kapsamda bireylerde yaratıcılığın olup olmadığı gibi tartışmalara gitmenin büyük bir yanlış olduğunu aksine her bireyde belirli bir düzeyde yaratıcı düşünme gücünün var olduğunu söylemek mümkündür (Yurdakul, 2019).

Yaratıcı düşünme ile anılan ve Bailin'e (1987) göre yaratıcı düşünmenin ayrılmaz bir parçası olan diğer bir düşünme becerisi de eleştirel düşünmedir. Stephen Norris 1985 yılında eleştirel düşünmeyi; öğrencilerin önceden bildikleri ve öğrendikleri her şeyi uygulamaları ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmeleri olarak tanımlamıştır (Akt. Çakmak, 2010). Usta (2019) ise; eleştirel düşünmeyi bireylerin bir amaç doğrultusunda bireysel kontrollerinde uyguladıkları, sıradan ve alışılan kalıpların tekrarının önlenildiği bir düşünme biçimi, ön yargıların, varsayımların ve ortaya konulan bütün bilgilerin sınıandığı, değerlendirmeye tabi tutulduğu, yargılandığı konunun farklı yönlerinin tartışıldığı bir düşünme becerisi olarak ele almıştır. Eleştirel düşünen bireyler de yaratıcı düşünen bireyler gibi yapıcı, üretici ve yaratıcı olduğu gibi belli kalıp, formül ve öğretilerin içinde donup kalmayarak kendilerini sürekli yenileme ve öğrendiklerini güncelleme ihtiyacı duymaktadırlar.

Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin bireylere kazandırılması için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan yaratıcılığı destekleyen ilkelere dikkat edilmesi ve bu ilkeler doğrultusunda öğretimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretim sürecinin yaratıcılığı engellemeyecek şekilde düzenlenmesi ve uygun sınıf ikliminin oluşturulması da ayrı bir önem teşkil etmektedir. Bireylerin kendilerini özgür ve rahatça ifade etmelerine, farklı ürünler ortaya koyabilmelerine izin verilmelidir ve bireylerin kendilerini hazır hissettikleri anda çalışmalarına devam etmeleri desteklenmelidir. Bu noktada bireyler duygularını, düşüncelerini, olayları konuşarak özgür ve rahatça aktarabilecekleri gibi başka bir anlatım yolu olan yazmayı da tercih ederek aktarabilirler. Yazma; çok boyutlu, karmaşık ve bilgiden çok beceri gerektiren bir uygulamadır (Öz, 2011). Yazmanın çok boyutlu bir yapı olmasının dışında bireylerin bir konuya uygun bir biçimde yazması, onların düşünme yetilerine de bağlıdır. Bu nedenle yazmanın sanıldığı gibi mekanik bir süreç olmayıp yaratıcı ve eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanması ve bilinmesi gerekmektedir (Beydemir, 2010).

Kişinin öğrendiklerini, çevreden edindiklerini yeniden yorumlayarak üst düzey zihinsel süreçler işe koşularak özgün ürün ortaya koyma eylemi olan yaratıcı yazma da yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Demirbaş'a (2005) göre yaratıcı yazma, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgünce kâğıda dökmeleri olarak tanımlanırken Ertürk (2007), normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgürlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak şeklinde yaratıcı yazmanın özelliklerini sıralamıştır. Yaratıcı yazmada özgünlük, bilineni yeni bir biçimde ifade etme, deneyimler üretebilmek ve içeriğin ilginçliği söz konusu olup bireylerin ortaya koydukları en kötü ürünlerin bile eleştirilmeden yapıcı bir şekilde desteklenmesi hedeflenmiştir (Oral, 2003). Bireylerin her zaman, her yerde ve her kişiyle paylaşmadıkları duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde, hiçbir baskı unsurunun olmadığı, yargılama ve eleştirme korkusundan uzak bir ortamda ortaya koymaları da ancak yaratıcı yazma etkinlikleriyle sağlanabilmektedir (Temizkan, 2010). Bu sayede bireyler özgün, akıcı

ve ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koyarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hedefi olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerisiyle birleştirip ortaya yaratıcı bir ürün sunarak programın hedeflenen kazanımlarına erişmiş olurlar.

Alan yazında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma üzerine bağımsız veya ikili gruplar hâlinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Beydemir (2010) yaratıcı yazmayı çalışma konusu edinerek yaptığı araştırmasında ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmalar öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Kırmızı (2011) yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin nitel bir çalışma ortaya koyarak yaratıcı yazma sürecine değil de yaratıcı yazma sürecin sonunda ortaya konan ürünlerin niteliklerini incelemiştir. İlgili çalışmada yaratıcı yazma ürünlerinin genel olarak çok özgün olmayan sıradan düşüncelerle yazıldığı, aynı zamanda birçok yazının da akıcılıktan uzak olduğu, duygu ve düşüncelerin yeterince ve etkili bir şekilde verilmediği ortaya konmuştur.

Gök ve Erdoğan (2011) eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmeyi aynı bağlamda ele alarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesine dair bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiştir. Adıgüzel (2016) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okullarda uygulayıcı olan öğretmenleri örneklem olarak seçerek yaptığı çalışmada ilkokullarda görev yapan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulanan ölçeklerden hareketle sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyinin ortalamasının altında olduğu ve sınıf öğretmenlerinin davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısının çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez'in (2016) yaptığı çalışma ise Düşünme Eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi üzerine yürütülmüştür. Aynı zamanda çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Araştırma sonunda ilköğretim 6. sınıfta seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülürken öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki bulunamadığı ortaya çıkmıştır. Yurdakul (2019) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı okuma ve yaratıcı düşünme bir arada kullanılmış ve yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiştir ve deney-kontrol gruplarının son testlerine bakıldığında yaratıcı okuma yapılan deney grubunun yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ise sıkça araştırma konusu olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri bir arada incelenmiş ve aralarındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırma eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmayı bir arada incelemesi nedeniyle de farklılık göstermektedir. Çünkü öğrencilerin başarıları ve yaratıcılıkları kadar yarattıklarını yazılı anlatım olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Araştırmanın alt boyutlarında yaratıcı düşünme - yaratıcı yazma ve eleştirel düşünme - yaratıcı yazma ilişkisi de ele alınarak bireylerde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazma becerisine etkileri olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma ilişkisini incelemektir. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma ilişkisi incelenerek 7. sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma ilişkisi nedir sorusuna yanıt aranmıştır. Alt boyutlarda ise;

- Eleştirel düşünme - yaratıcı yazma ilişkisi nedir?
- Yaratıcı düşünme - yaratıcı yazma ilişkisi nedir?

soruları cevaplandırılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin nasıl analiz edildiğine değinilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel ve nicel araştırma modelinin birlikte kullanıldığı karma modelin açılımlayıcı sıralı deseni ile yürütülmüştür. Bu desen araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlamaktadır. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelmektedir. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlamaktadır (Creswell & Clark, 2018: 79).

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarısında Trabzon merkez ilçelerinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri, örneklemini ise Trabzon ili Sürmene ilçesinde bulunan bir ortaokulda 2019-2020 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir” (Ekiz, 2013: 106). Araştırmaya katılan öğrenciler hakkındaki bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	39	48,8
	Erkek	41	51,2
Ailelerin Ekonomik Durumu	0-2500	23	28,7
	2500-5000	36	45,0
	5000 ve üzeri	21	26,3
Annelerin Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	1	1,3
	Okur-yazar	-	-
	İlkokul	25	31,3
	Ortaokul	22	27,5
	Lise	21	26,3
	Üniversite	11	13,8
Babaların Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	-	-
	Okur-yazar	-	-
	İlkokul	15	18,8
	Ortaokul	18	22,5
	Lise	30	37,5

	<i>Üniversite</i>	17	21,3
Kardeş Sayısı	<i>1</i>	6	7,5
	<i>2</i>	28	35
	<i>3</i>	30	37,5
	<i>4 ve üzeri</i>	16	20
Geçen Dönemki Türkçe Dersi Notları	<i>70 ve altı</i>	15	12
	<i>71-80 arası</i>	22	17,6
	<i>81-90 arası</i>	12	15
	<i>91-100 arası</i>	31	38,7
Geçen Dönem Okunan Kitap Sayısı	<i>5 ve altı</i>	6	7,5
	<i>6-10 arası</i>	17	21,2
	<i>11-15 arası</i>	20	25
	<i>15 üzeri</i>	37	46,2
Toplam		80	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgilerin dağılımı gösterilmektedir. Buna göre öğrencilerden 41 kişi (%51,2) erkek, 39 kişi (%48,8) ise kızdır. Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna bakıldığında 23 kişinin (%28,7) ekonomik durumun 0-2500 aralığında, 36 kişinin (%45) 2500-5000 aralığında ve 21 kişinin de (%26,3) 5000 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim durumunu incelendiğinde 1 kişi (%1,3) okur-yazar değil, 25 kişi (%31,5) ilkökul, 22 kişi (%27,5) ortaokul, 21 kişi (%26,5) lise, 11 kişi (%13,8) ise üniversite mezunudur. Babaların eğitim durumuna bakıldığında 15 kişi (%18,8) ilkökul, 18 kişi (%22,5) ortaokul, 30 kişi (%37,5) lise, 17 kişi (%21,3) ise üniversite mezunudur. Öğrencilerin kardeş sayısı incelendiğinde 6 kişi (%7,5) 1, 28 kişi (%35) 2, 30 kişi (%37,5) 3 ve 16 kişi (%20) ise 4 ve üzerinde kardeşe sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 15 kişinin (%12) geçen dönemki Türkçe notunun 70 ve altında, 22 kişinin (%17,6) 71-80 aralığında, 12 kişinin (%15) 81-90 aralığında, 31 kişinin (%38,7) 91-100 aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin geçen dönem okudukları kitap sayısı ele alındığında 6 kişinin (%7,5) 5 ve altında, 17 kişinin (%21,2) 6-10 aralığında, 20 kişinin (%25) 11-15 aralığında, 37 kişinin (%46,2) 15 ve üzerinde kitap okuduğu tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini tespit edebilmek için Özgenel ve Çetin (2018) tarafından geliştirilen Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından test edilmiş ve ölçek geliştirme çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek her birinde 5 seçenek bulunan 28 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin alt boyutlarında “*akıl yürütme, yargıya ulaşma, kanıt arama, gerçeği arama, açık fikirlilik, sistematiklik*” bulunmaktadır.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme eğilimlerini belirlemek için Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından test edilmiş ve ölçek geliştirme çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre ölçeğin kararlı ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek her birinde 5 seçenek bulunan 25 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin alt boyutlarında “*öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme, esneklik*” yer almaktadır.

Öğrencilerden ürün elde edebilmek için “Yaratıcı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/ Kompozisyon Konusu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır ve öğrencilerden bu veri toplama aracı kullanılarak ikişer adet yazılı ürün elde edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin seviyesine ve yaş

özelliklerine uygun bir konu belirlemek için alan taraması yapılmış ve yapılan alan taraması sonucunda öğrencileri yazma sürecinde yaratıcı yazma yaklaşımına yönlendirici 49 farklı madde başlığına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu madde başlıkları farklı il ve ilçelerde görev yapan 28 Türkçe öğretmeni ve 1 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Katılımcılardan örneklem grubunun seviyesine uygun en yaratıcı buldukları dört madde başlığı seçmeleri istenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda karar verilen dört konu aşağıdaki gibidir:

- “Bir TV programı için çizgi film hazırlamanız istendi. Çizgi filmin konusu, çizgi film için oluşturduğunuz kahramanın adı ve özellikleri ne olurdu? Anlatınız.”
- “Bir meyvenin ağaçta çiçek olarak oluşmasından başlayıp bizim tabağımıza gelene kadar başından geçenleri, onun ağzından bize anlatır mısın?”
- “Bir an için dünyaya yeniden geldiğini düşün. Bu kez sana dünyada istediğin herhangi bir canlı olabilme hakkı verilmiş. Ne olmak isterdin? Değişimden sonraki ilk gününü bize anlatır mısın?”
- “2100 yılındayız. Sen de bir mimarsın. Uzayda bir okul yapılacak ve senden bu okul için bir proje çizmeni istiyorlar. Bu okulun nasıl olacağını bize anlatır mısın?”

Seçilen bu dört konuyla iki uygulama yapılmıştır ve konuların ilk ikisi ilk uygulamada diğer ikisi ise son uygulamada öğrencilerin tercihlerine bırakılmıştır. Öğrenciler iki konu arasından birini seçerek yazılı ürünlerini oluşturmuşlardır.

Öğrencilerin oluşturdukları bu ürünlerin değerlendirilmesindeki güçlükler göz önünde bulundurulduğunda yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde Kırmızı (2011) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek her biri 4 seçenekten oluşan 25 maddeyi içermektedir. Öğrencilerden elde edilen yazılı ürünler “Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği” ile 11 Türkçe öğretmeni tarafından büyük bir titizlikle okunarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ışığında her öğrencinin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar, 11 öğretmenin verdiği puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testinden yararlanılırken annelerin eğitim düzeyi, babaların eğitim düzeyi, ailelerin ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, geçen dönemki Türkçe dersi not ortalamaları ve geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenlerinin analizinde ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon analiziyle incelenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmadan elde edilen bulgular çeşitli analizler yapılarak aşağıdaki gibi tablolandırılmıştır. Tablo 2’de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

<i>Eleştirel Düşünme</i>					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	39	116,08	11,948	4,267	,000
Erkek	41	101,24	18,582		
<i>Yaratıcı Düşünme</i>					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	39	98,44	14,233	1,140	,258

Erkek	41	94,95	13,103		
Yaratıcı Yazma					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	39	38,22	10,453	3,609	,001
Erkek	41	30,15	9,549		

Kız öğrencilerin Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x} = 116,08$), erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 101,24$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür [$*t(68,672) = 4,267, p < .05$]. Kız öğrencilerin Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ise ($\bar{x} = 98,44$), erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 94,95$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$*t(78) = 1,140, p > .05$]. Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarında da kız öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x} = 38,22$), erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 30,15$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür [$*t(78) = 3,609, p < .05$].

Tablo 3'te eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları

Eleştirel Düşünme					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	
Okuryazar Değil	1	116	1,007	,409	
İlkokul	25	103,56			
Ortaokul	22	109			
Lise	21	109,90			
Üniversite	11	115,18			
Yaratıcı Düşünme					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	
Okuryazar değil	1	108	,508	,730	
İlkokul	25	94,32			
Ortaokul	22	96,27			
Lise	21	99,05			
Üniversite	11	97,09			
Yaratıcı Yazma					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık
Okuryazar değil	1	38	2,749	,034	İlkokul ile Üniversite Lise ile Üniversite
İlkokul	25	29,72			
Ortaokul	22	35,23			
Lise	21	33,88			
Üniversite	11	41,73			

Tablo 3 incelendiği zaman tek yönlü varyans analizi sonucuna göre eleştirel düşünmenin annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F = 1,007; p > .05$). Öğrencilerin Marmara Eleştirel Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip annelerin eğitim düzeyi grubunun *okuryazar olmayan anneler* ($\bar{x} = 116$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *ilkokul eğitimi alan annelerin* ($\bar{x} =$

103,56) olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmenin de annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= ,508$; $p> .05$). Öğrencilerin Marmara Yaratıcı Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip annelerin eğitim düzeyi grubunun *okuryazar olmayan anneler* ($\bar{x} = 108$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *ilkokul eğitimi alan annelerin* ($\bar{x} = 94,32$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazmanın annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizine bakıldığında ise eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin aksine yaratıcı yazmanın annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F=2,749$; $p< .05$). Öğrencilerin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip annelerin eğitim düzeyi grubunun *üniversite eğitimi alan anneler* ($\bar{x} = 41,73$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *ilkokul eğitimi alan annelerin* ($\bar{x} = 29,72$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4'te eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin babaların eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin babaların eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları

Eleştirel Düşünme					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	
İlkokul	15	103,67	1,397	,250	
Ortaokul	18	103,89			
Lise	30	111,83			
Üniversite	17	111,65			
Yaratıcı Düşünme					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	
İlkokul	15	94,27	2,678	,053	
Ortaokul	18	89,94			
Lise	30	100,03			
Üniversite	17	99,88			
Yaratıcı Yazma					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı farklılık
İlkokul	15	30,83	4,387	,007	İlkokul ile Üniversite
Ortaokul	18	29,94			Ortaokul ile Üniversite
Lise	30	34,12			
Üniversite	17	41,26			

Tablo 4 incelendiği zaman tek yönlü varyans analizi sonucuna göre eleştirel düşünmenin babaların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,397$; $p> .05$). Öğrencilerin Marmara Eleştirel Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip babaların eğitim düzeyi grubunun *lise eğitimi alan babalar* ($\bar{x} = 111,83$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *ilkokul eğitimi alan babaların* ($\bar{x} = 103,67$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmenin de babaların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F= 2,678$; $p\geq .05$). Öğrencilerin Marmara Yaratıcı Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip babaların eğitim düzeyi grubunun *lise eğitimi alan babalar* ($\bar{x} = 100,03$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *ortaokul eğitimi alan babaların* ($\bar{x} = 89,94$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazmanın babaların eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizine bakıldığında ise eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin aksine yaratıcı yazmanın babaların eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F= 4,387$; $p< .05$). Öğrencilerin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarına

bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip babaların eğitim düzeyi grubunun *üniversite eğitimi alan babalar* ($\bar{x} = 41,26$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *ortaokul eğitimi alan babaların* ($\bar{x} = 29,94$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin ailelerin ekonomik durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin ailelerin ekonomik durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları

Eleştirel Düşünme					
	N	\bar{x}	F	p	Anlamlı Farklılık
0-2500	23	105,13	3,358	,040	2500-5000 ile 5000 ve üzeri
2500-5000	36	105,86			
5000 ve üzeri	21	116,62			
Yaratıcı Düşünme					
	N	\bar{x}	F	P	Anlamlı Farklılık
0-2500	23	92,09	3,724	,029	0-2500 ile 5000 ve üzeri
2500-5000	36	95,94			
5000 ve üzeri	21	102,86			
Yaratıcı Yazma					
	N	\bar{x}	F	p	Anlamlı Farklılık
0-2500	23	33,15	5,211	,008	2500-5000 ile 5000 ve üzeri
2500-5000	36	31,17			
5000 ve üzeri	21	40,10			

Tablo 5 incelendiği zaman tek yönlü varyans analizi sonucuna göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin her birinin ailelerin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünmenin ailelerin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F= 3,358$; $p<.05$). Öğrencilerin Marmara Eleştirel Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip ailenin ekonomik durumu grubunun *5000 ve üzeri* ($\bar{x} = 116,62$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *0-2500 arası* ($\bar{x} = 105,13$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmenin de ailelerin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($F= 3,724$; $p<.05$). Öğrencilerin Marmara Yaratıcı Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip ailenin ekonomik durumu grubunun *5000 ve üzeri* ($\bar{x} = 102,86$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *0-2500 arası* ($\bar{x} = 92,09$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazma da eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi ailelerin ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F= 5,211$; $p<.05$). Öğrencilerin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip ailenin ekonomik durumu grubunun *5000 ve üzeri* ($\bar{x} = 40,10$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *2500-5000 arası* ($\bar{x} = 31,17$) olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları

Eleştirel Düşünme				
	N	\bar{x}	F	p
1	6	121,83	1,523	,215
2	28	109,29		
3	30	106,73		

4 ve üzeri	16	105,31			
<i>Yaratıcı Düşünme</i>					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Farklılık</i>
1	6	112	3,503	,019	1 ile 2 arasında
2	28	93,07			
3	30	97,37			
4 ve üzeri	16	95,81			
<i>Yaratıcı Yazma</i>					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	
1	6	45	2,629	,056	
2	28	33,52			
3	30	33,95			
4 ve üzeri	16	31,22			

Tablo 6 incelendiği zaman tek yönlü varyans analizi sonucuna göre eleştirel düşünmenin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,523$; $p>.05$). Öğrencilerin Marmara Eleştirel Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip kardeş sayısı grubunun *tek kardeş* ($\bar{x} = 121,83$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *4 ve üzeri* ($\bar{x} = 105,13$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmenin kardeş sayısı değişkenine göre ise eleştirel düşünmenin aksine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F= 3,503$; $p<.05$). Öğrencilerin Marmara Yaratıcı Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip kardeş sayısı grubunun *tek kardeş* ($\bar{x} = 112$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *2 kardeş* ($\bar{x} = 93,07$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazma becerisine bakıldığında ise kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 2,629$; $p\geq.05$). Öğrencilerin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip kardeş sayısı grubunun *tek kardeş* ($\bar{x} = 45$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun *4 ve üzeri* ($\bar{x} = 31,22$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönemki Türkçe notu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönemki Türkçe notu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları

<i>Eleştirel Düşünme</i>					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Farklılık</i>
70 ve altı	15	100	3,425	,021	70 ve altı ile 91-100 arası
71-80 arası	22	104,91			
81-90 arası	12	107,92			
91-100 arası	31	115,32			
<i>Yaratıcı Düşünme</i>					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	
70 ve altı	15	92,53	1,011	,393	
71-80 arası	22	95,27			
81-90 arası	12	96,67			
91-100 arası	31	99,61			
<i>Yaratıcı Yazma</i>					
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Farklılık</i>
70 ve altı	15	27,27	7,738	,000	70 ve altı ile 91-100 arası
71-80 arası	22	30,75			
81-90 arası	12	32,83			
91-100 arası	31	40,23			

Tablo 7 incelendiği zaman tek yönlü varyans analizi sonucuna göre eleştirel düşünmenin geçen dönemki Türkçe dersi notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F= 3,425$; $p<.05$). Öğrencilerin Marmara Eleştirel Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip geçen dönemki Türkçe dersi notu grubunun 91-100 arası ($\bar{x} = 115,32$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 70 ve altı ($\bar{x} = 100$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme geçen dönemki Türkçe dersi notu değişkenine göre incelendiğinde ise geçen dönemki Türkçe dersi notu değişkeninin yaratıcı düşünme becerisinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F= 1,011$; $p>.05$). Öğrencilerin Marmara Yaratıcı Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip geçen dönemki Türkçe dersi notu grubunun 91-100 arası ($\bar{x} = 99,61$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 70 ve altı ($\bar{x} = 92,53$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazmanın geçen dönemki Türkçe dersi notu değişkenine göre eleştirel düşünmede olduğu gibi anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmaktadır ($F= 7,738$; $p<.05$). Öğrencilerin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip geçen dönemki Türkçe dersi notu grubunun 91-100 arası ($\bar{x}=40,23$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 70 ve altı ($\bar{x}=27,27$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8'de eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANAVO) sonuçları

Eleştirel Düşünme				
	N	\bar{x}	F	p
5 ve altı	6	104,83	1,583	,200
6-10 arası	17	102,76		
11-15 arası	20	106,50		
15 ve üzeri	37	112,76		
Yaratıcı Düşünme				
	N	\bar{x}	F	p
5 ve altı	6	93,83	,201	,895
6-10 arası	17	97,24		
11-15 arası	20	95,35		
15 ve üzeri	37	97,54		
Yaratıcı Yazma				
	N	\bar{x}	F	p
5 ve altı	6	34,17	,297	,828
6-10 arası	17	32,35		
11-15 arası	20	33,45		
15 ve üzeri	37	35,20		

Tablo 8 incelendiği zaman tek yönlü varyans analizi sonucuna göre eleştirel düşünmenin geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,583$; $p>.05$). Öğrencilerin Marmara Eleştirel Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip geçen dönem okunan kitap sayısı grubunun 15 ve üzeri ($\bar{x} = 112,76$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 6-10 arası ($\bar{x}=102,76$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmenin de geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur ($F= ,201$; $p>.05$). Öğrencilerin Marmara Yaratıcı Düşünme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip geçen dönem okunan kitap sayısı grubunun 15 ve üzeri ($\bar{x} = 97,54$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 5 ve altı ($\bar{x}=93,83$) olduğu görülmektedir. Yaratıcı yazmanın geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmede olduğu gibi anlamlı bir farklılık

göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($F= ,297$; $p>.05$). Öğrencilerin Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip geçen dönem okunan kitap sayısı grubunun 15 ve üzeri ($\bar{x}= 35,20$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 6-10 arası ($\bar{x}=32,35$) olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları

		Yaratıcı Yazma	Yaratıcı Düşünme	Eleştirel Düşünme
Yaratıcı Yazma	Pearson Correlation	1	,373**	,405**
	Sig. (2-tailed)		,001	,000
	N	80	80	80
Yaratıcı Düşünme	Pearson Correlation	,373**	1	,603**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000
	N	80	80	80
Eleştirel Düşünme	Pearson Correlation	,405**	,603**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	80	80	80

** önemlilik derecesi ,001

Tablo 9 incelendiği zaman 7. sınıf öğrencilerinin Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{x} = 108,48$, Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği puan ortalamaları $\bar{x} = 96,65$ ve Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Yazılı Ürünleri Değerlendirme Ölçeği puan ortalamaları $\bar{x} = 34,08$ olarak bulunmuştur. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma arasındaki korelasyon katsayısı $r = ,405$ bulunmuştur. ($p<.05$). Bulunan bu ilişki katsayısı anlamlı ve ,405’lik korelasyon katsayısı eleştirel düşünme ile yaratıcı yazma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki korelasyon katsayısı ise $r = ,603$ bulunmuştur. ($p<.05$). Bulunan bu ilişki katsayısı anlamlı ve ,603’lük korelasyon katsayısı eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu sonucunu işaret etmektedir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma arasındaki korelasyon katsayısı bakıldığında da korelasyon katsayısı $r = ,373$ bulunmuştur. ($p<.05$). Bulunan bu ilişki katsayısı anlamlı ve ,373’lük korelasyon katsayısı yaratıcı düşünme ile yaratıcı yazma arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri cinsiyet, annelerin eğitim düzeyi, babaların eğitim düzeyi, ailelerin ekonomik durumu, kardeş sayısı, geçen dönemki Türkçe notu ve geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenlerine göre analiz edilmiştir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelenmiştir. Eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmışken yaratıcı düşünme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi ile ilgili çalışmalara bakıldığında alan yazında araştırma bulgusu ile benzerlik ve farklılık gösteren çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Öğrencilerde eleştirel

düşünme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğu sonucunu, Ay ve Akgöl (2008), Ocak ve Kalender (2017) ve Özyurt, Baştopçu, Barcın ve Deviren (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları da desteklemektedir. Öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu Midilli'nin (2019) özel yetenekli ilkököl öğrencileriyle yürüttüğü çalışması desteklerken Barışık (2019) ve Telligöz'ün (2019) yapmış olduğu çalışmalar elde edilen sonucu desteklememektedir. Barışık'ın (2019) ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada yaratıcı düşünme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu vurgulanırken Telligöz'ün (2019) ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada da yaratıcı düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yürütülen bu çalışmada yaratıcı yazma becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu sonucu ise Başkök (2012) ve Başkan'ın (2019) çalışmalarının sonuçlarıyla aynı doğrultuda Kuvanç (2008) tarafından yürütülen çalışmada yaratıcı yazmanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin; sorunlara karşı çözüm odaklı ve özgün bir bakış açısıyla yaklaşabilmeleri, kendilerini ve kendilerinden bağımsız dış dünyayı algılayabilmeleri için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin geliştirmeleri gereken bu becerileri doğru şekilde ifade etmeleri yaratıcı yazma becerisini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda içinde bulunulan toplum yapısının kız ve erkeklere ayrı toplumsal süreçler sunması, kız ve erkek öğrencilerin değişik dil ve düşünme becerileri geliştirdiklerini, dil ve düşünme becerilerinde farklılaştıklarını düşündürmektedir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmışken yaratıcı yazma becerisinin annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin annesi ilkököl ya da ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde de benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine çalışma yürüten Kılıç (2012) ve Başkan (2019) yaratıcı yazma becerisinin annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bundan hareketle annelerin eğitim seviyesinin yükselmesi öğrencilerin dil becerilerinin ve yazılı anlatım becerilerinin artmasını etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bu sonucu, öğrencilerin ana dillerini annelerinden edinmeleri de destekler niteliktedir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin babaların eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmışken yaratıcı yazma becerisinin babaların eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin babası ilkököl ya da ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çelik (2010) tarafından yürütülen ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelendiği çalışmada ve Deniz (2017) tarafından yürütülen yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelendiği çalışmada öğrencilerinin yazma değerlendirme aracından aldıkları puanların, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını sonucu bu araştırmayı destekler niteliktedir. Tüfekçioğlu'nun (2010) yazma becerisini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasının ve Aktan'ın (2013) ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ele aldığı çalışmasının sonucu ise yürütülen bu çalışmanın sonucuyla ayrılmaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve kuvvetli bir şekilde aktarmalarını sağlamak yazılı anlatım becerileriyle mümkün hâle gelmektedir.

Öğrencilerin bu konuda ihtiyaç duydukları noktaları bütünlemek ve öğrencilere gerek bilişsel gerekse duyuşsal yönden katkıda bulunmak aile dayanağı ile var olmaktadır. Baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler bu dayanağına sahip olma konusunda daha avantajlı hâle gelmektedir. Bu da babanın eğitim düzeyindeki artışın öğrencinin yaratıcı yazma becerisine olumlu olarak yansıdığına bir göstergesi olarak söylenebilir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin ailelerin ekonomik durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin her birinin ailelerin ekonomik durumu değişkenine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerinin ekonomik durumu 5000 ve üzeri olan öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin ailelerinin ekonomik durumu 2500-5000 arası olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ailelerinin ekonomik durumu 5000 ve üzeri olan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileriyle ailelerinin ekonomik durumu 0-2500 arası olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kılıç (2012) ve Yasul (2014) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçları da yazma becerisinin ailenin ekonomik durumu değişkenine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çocuğı sunulan eğitim olanaklarının artmasında ve anlama anlatma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin gelir düzeyinin etkili olduğu görülmüştür. Ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğı sunulan eğitim öğretim hizmetlerinin de o oranda artması muhtemeldir. Ailesinin gelir düzeyi iyi olan öğrenciler, ailesinin gelir düzeyi orta ya da düşük olan öğrencilere göre farklı türde eğitsel girdilere daha hızlı ve zahmetsiz bir şekilde ulaşabilir. Birçok farklı türde eğitsel girdiye maruz kalan öğrenciler ise sorunlara pratik çözümler üretebilir; özgün, yapıcı, yaratıcı düşünebilir ve üretip düşündüklerini etkili bir şekilde ifade edebilir hâle gelmektedir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular nazarında öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerisinin kardeş sayısının çok ya da az olmasının veya kişinin kardeşinin olup olmamasının etkilemediğı söylenebilir. Özyurt ve ark. (2018) tarafından yürütülen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kardeş sayısı açısından incelendiğini çalışmada da eleştirel düşünme becerisinin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık tespit edilemediğı görülmüştür. Fakat öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma puan ortalamalarını ele alındığında ise en yüksek ortalamaya sahip kardeş sayısı grubunun tek kardeş olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 4 ve üzeri olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ve tek kardeşe sahip öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin iki kardeşe sahip olan öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan hareketle öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin azaldığı sonucuna varılabilmektedir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönemki Türkçe notu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönemki Türkçe notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılırken yaratıcı düşünme becerisinin geçen dönemki Türkçe notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Geçen dönemki Türkçe not ortalaması 91-100 arası olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geçen dönem Türkçe not ortalaması 70 ve altı olan öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Geçen dönem Türkçe not ortalaması 91-100 arası olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de 70 ve altı ya da 71-80 arası olan öğrencilere göre daha ileride olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde tek dayanağın aile faktörünün olmadığı ve en az aile kadar okul kurumunun da etkili olduğunu değişmez bir gerçektir. Okul bünyesinde sunulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin yaratıcı fikirler üreten, kendini ifade edebilen, anlama ve anlatma becerisine sahip, üretken, girişimci ve sorgulayan bireyler olması amaçlanmıştır. Çalışmanın bu sonucuyla da Türkçe

Dersi Öğretim Programı'yla amaçlanan özelliklerin kazandırılmasında etkili adımlar atıldığı ve atılan bu adımlardan olumlu sonuçlar alındığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenine göre incelendiğinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönem okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geçen dönem okunan kitap sayısının çok ya da az olmasının veya kişinin geçen dönem kitap okuyup okumamasının etkilemediği söylenebilir. Fakat öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip geçen dönem kitap sayısı grubunun 15 ve üzeri olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip grubun 6-10 arası olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünmede ise en yüksek ortalamaya sahip geçen dönem kitap sayısı grubunun 15 ve üzeri olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip grubun 5 ve altı olduğu görülmektedir. Yasul (2014) tarafından yürütülen ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görüldüğü de yürütülen bu çalışmada da olduğu gibi okunan kitap sayısı arttıkça puan ortalamalarının da belli bir artış gösterdiği görülmektedir. Her ne kadar eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileriyle okunan kitap sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmasa da okunan kitap sayısı arttıkça puan ortalamalarının da belli bir miktar artış göstermesi dikkatlerden kaçmamalıdır. Nitekim daha önce yürütülen birçok çalışmada gerek eleştirel düşünme gerek yaratıcı düşünme gerekse yaratıcı yazma becerisinin okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya koyulmuştur. Yürütülen bu çalışmada böyle bir sonuçla karşılaşılmasında birçok sebep etkili olmuş olabilir. Okuma çalışmalarıyla öğrencilerin düşünme ve yazma becerileri arasında ilişki kurulamaması ya da okuma çalışmalarının düşünme ve yazma becerilerine dönük olmaması bu sebepler arasında gösterilebilir.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünme arttıkça yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmanın da arttığı ya da yaratıcı düşünme arttıkça eleştirel düşünme ve yaratıcı yazmanın da arttığı görülmüştür. Bu sonuç nazarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin aslında anlama ve anlatma becerilerinin sacayağını oluşturduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerden sadece eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini ya da sadece yaratıcı yazmalarını beklemenin öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine bir etkisinin olmayacağı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç anlama ve anlatma becerilerinin bir bütün olduğunu vurgulayan, öğrencilerin yaratıcı fikirler üreten, kendilerini ifade edebilen, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireyler olmasını hedefleyen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile de benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareketle uygulamaya ve sonraki yapılacak çalışmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarına itina etmelidir çünkü her öğrencinin yaratıcılığı, düş gücü, ilgisi ve arka planda kalan hikâyesi birbirinden farklıdır. Bu farklılık öğrencilerin düşünme ve yazma becerilerini etkilemektedir.
- Öğrencilerde ailelerin eğitim durumlarının ya da ekonomik düzeylerinden kaynaklı oluşabilecek eksikliklerinin giderilmesi adına okullardaki rehber öğretmenlerin desteğine başvurularak uygun programlar düzenlenebilir.
- Öğretmenler tarafından Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu ve eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin bütün olarak geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

- Öğretmenler gerek eğitim öğretim esnasında gerekse düzenlenen sosyal etkinlikler sırasında öğrencilerin yaratıcılıklarını kısıtlayıcı ve engelleyici davranışlarda bulunmamalı; öğrencilere hayal güçlerini en üst düzeyde yansıtabilecekleri, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve özgün eserler ortaya koyabilecekleri eğitsel materyaller sunulmalıdır.
- Öğrencilerin kitap okuma etkinlikleri öğretmenler tarafından izlenmeli ve yönlendirilmelidir. Aynı zamanda okuma çalışmalarıyla öğrencilerin düşünme ve yazma becerileri arasında ilişki kurulmalı ya da okuma çalışmaları düşünme ve yazma becerilerine dönük olmalıdır.
- Ailelerin öncelikle yaratıcılık kavramı hakkında bilgiye sahip olmaları ve çocuklarının yaratıcılıklarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda seminer, kurs gibi uzman desteği alabilecekleri etkinliklere yönelmeleri gerekmektedir.
- Aileler ellerinden geldikçe çocuklarını farklı düşüncelerine olanak sağlayacak kültürel etkinliklere yönlendirmeli ve çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirebilmeleri için ortamlar sunulmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yürütülen bu çalışma farklı örneklem gruplarına uygulanabilir ya da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri farklı bağımsız değişkenlere göre ele alınabilir.
- Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmadan hareketle bu üç becerinin birbiri üzerindeki etkisi farklı ölçme araçlarıyla ele alınabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, E. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 701-732.
- Aslan, E. (2007). Yaratıcı düşünce eğitimi. A. Oktay ve Ö. Unutkan (Ed.), *İlköğretim çağına genel bakış içinde* (s.75-99). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2, 65-75.
- Bailin, S. (1987). Critical and creative thinking. *Informal Logic* 9(1), ss.23-30.
- Barışık, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin benlik saygıları ve yaratıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi İstanbul ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 453-467.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. ve Clark, V. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının öğrencelerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, M. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çimşir, S. (2019). Temel eğitimde yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasının önemi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4, 283-299.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *IJ-ELTS: International Journal of English Language & Translation Studies*, 1(2), 124-145.
- Erdoğan, T. Ve Gök, B. (2011). Sınıf öğretmenleri adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44, 29-51.
- Ertürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuvanç, E. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (2017). *Taslak Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- MEB (2018). *İlkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara.
- Midilli, M. (2019). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ocak, İ. ve Kalender, M. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 1587-1600.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2018). Marmara eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *IJOESS- International Journal of Eurasia Social Sciences*, 32, 991-1015.
- Özyurt, M., Baştopçu, G., Barcın, F., Deviren, G. ve Atila, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26, 1509- 1518.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı yazma ürünlerinin bazı ölçütler açısından değerlendirilmesine ilişkin bir nitel çalışma. *Dil Dergisi*, 151, 22-35.
- Telligöz, Z. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 622-642.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 149, 31-45.
- Usta, M. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yasul, A. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenilmez, K., Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, R. (2002). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yurdakul, İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144.



Haziran 2021

Yıl: 5 Sayı: 1 ss. 71-89

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 23.03.2021

Kabul Tarihi: 27.04.2021

ISSN: 2619-9408

June 2021

Volume: 5 Issue: 1 pp. 71-89

Article Type: Research Article

Submitted: 23.03.2021

Accepted: 27.04.2021

8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bünyamin SARIKAYA*

Öz

Bu araştırma, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisi gibi üst düzey düşünme becerileri bağlamında değerlendirilmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik kullanılmış ve % 90 oranında anlaşma sağlanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmada MEB Yayınları'na ait ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlanan 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam 192 etkinlik değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda 192 etkinlikten 37'sinin eleştirel düşünme, 35'inin yaratıcı düşünme, 35'inin yansıtıcı düşünme ve 15'inin de problem çözme becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin toplamı (122) her ne kadar kayda değer bir sayı olarak görülse de her bir üst düzey düşünme becerisine yönelik etkinlik sayısının son derece yetersiz olduğu ifade edilebilir. Çalışmada ulaşılan bulgular bağlamında Türkçe ders kitabında üst düzey düşünme becerilerine hitap eden etkinlik sayısının artırılması, okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bu konu ile ilgili fikirlerinin araştırılması ve Türkçe ders kitaplarındaki üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin Türkçe Öğretim Programındaki (2018) kazanımları gerçekleştirme durumlarının araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üst düzey düşünme becerileri, etkinlik, ders kitabı.

Evaluation of The Activities in the 8th Grade Turkish Textbook in Terms of Higher-Order Thinking Skills

Abstract

This study was done in order to evaluate the activities in the 8th grade Turkish textbook in terms of higher-order thinking skills. Within the scope of the study, the activities in the 8th grade Turkish textbook were evaluated in the context of higher-order thinking skills such as critical thinking, creative thinking, reflective thinking and problem solving skills. In the study carried out according to the qualitative research method, document analysis was preferred as the data collection method. In order to ensure the reliability of the research, reliability between coders was used and a 90% agreement was reached. The collected data were analyzed by descriptive analysis method. In this study, a total of 192 activities in the 8th Grade Turkish textbook which belong to MEB Publications and were started to be taught in the academic year of 2019-2020 were evaluated. As a result of the evaluation, it was found that 37 of the 192 activities were directed towards critical thinking, 35 creative thinking, 35 reflective thinking and 15 problem solving skills. Although the sum of the activities for higher-order thinking skills (122) is seen as a significant number, it can be stated that the number of activities for each higher-order thinking skill is extremely insufficient. In the context of the findings, it is recommended to increase the

* Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127

number of activities which address higher-order thinking skills in the Turkish textbook, to investigate the ideas of Turkish teachers working in schools on this subject, and to investigate the activities aimed at higher-order thinking skills in Turkish textbooks in terms of the achievements in the Turkish Teaching Program (2018).

Key Words: Higher-order thinking skills, activity, textbook.

Giriş

İnsanlığın yaratılışından beri önemli olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel faktörlerden biri düşüncedir. Cüceloğlu (1999), düşüncüyü içinde bulunulan durumu anlayabilmek için gerçekleştirilen *bir zihinsel süreç* olarak görür ve bu sürecin *aktif, amaca yönelik ve organize* olması gerektiğini ifade eder. Dewey'e göre düşünme, şimdiki gerçeklerin, öncekinin zemini üzerinde, sonrakinde inanç oluşturma yoluyla, diğer gerçekleri gösterdiği işlemdir (Akt. Güzel, 2005). “Bir konuda görüş bildirmek, bir sonuca çözüm üretmek, bir konuda karar vermek, bir konuyu incelemek, nesne ve olaylar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak bir sonuca varmak, eldeki bilgileri karşılaştırmak, ayırmak, birleştirmek, kavramak gibi bilişsel girişimlerdir” (Özdere, 2011: 27).

Verilen bilgiler ışığında düşünmenin;

1. Dış kaynaklardan yönelen bilgiler,

2. Bireyin sahip olduğu bilgiler üstüne bilinçli ve amaçlı olarak analiz, sentez, değerlendirme, uygulama, kavramsallaştırma gibi organize işlemleri gerçekleştirdiği zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir (Söylemez, 2018a).

Düşünme kavramı denildiğinde akla gelen bir diğer kavram da üst düzey düşünme becerisidir. Üst düzey düşünme becerileri alan yazında farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Zoller'e (1995) göre üst düzey bilişsel beceriler olarak kastedilen özellikler; “soru sorma, eleştirel ve sistemli düşünme, problem (alıştırma değil) çözme, analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme” yeteneklerini içermektedir. Söylemez'e (2018a) göre ise bu beceriler “eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme”dir. Bu çalışmanın kuramsal kısmında üst düzey düşünme becerileri bu dört temel beceri ekseninde oluşturulmuş ve ele alınmıştır.

1. Eleştirel düşünme

Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarına gelen Yunanca “kritikos” teriminin karşılığıdır. Latince'ye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. “Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme.” Anlamına gelmektedir (Söylemez, 2018a) “Yargılama sanatı” anlamıyla farklı dillerde de kullanılmaya başlamıştır (Karadüz, 2010; Doğan, 2014: 31).

Askar vd. (2005) eleştiriyi “bireyin bilgi ile etkileşiminde bilgi edinme, kullanma ve üretmede problem çözme ile birlikte gelişmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özellik; insanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini birey olarak kontrol etmesini sağlayan bir güç ve bu bakımdan öğrenmede özgürlüğü sağlayan bir amaç” olarak belirtmişlerdir.

Eleştirel düşünme ise “düşünmeyi temel alan ancak basit ve sıradan bir düşünme faaliyetinin üstünde bir beceridir.” (Kiremitçi, 2012). Söylemez (2016: 682) alan yazını detaylı bir şekilde incelediği çalışmasında eleştirel düşünmenin “amaçlı ve kasıtlı eylem, bilgi toplama, akıl yürütme, esneklik, çıkarımda bulunma, değerlendirme, uygulama” anahtar sözcüklere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin de çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Söylemez (2016: 683) çalışmasında eleştirel düşünürün sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: Eleştirel düşünme eğilimine sahip olma, farkına varma, yeterlilik, açıklama, yorumlama, düzenleme, akıl yürütme, çıkarım yapma, yaratıcı düşünme, değerlendirme, uygulama, iletişim kurabilme, eleştirel düşünmeyi alışkanlık hâline getirme.

2. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünmeye öncülük eden J. Dewey'dir (Duban ve Yanpar Yelken, 2010). Dewey (1933) yansıtıcı düşünmeyi dört boyutta ele almıştır (Ceyhan, 2014: 8):

1. Yansıtıcı düşünmede görüşler arasında ardışık ve anlamlı ilişkiler mevcuttur. Bir görüş zincirleme biçimde kendinden önceki bir görüşe dayanarak sonraki görüşün uygunluğunu belirler.

2. Yansıtıcı düşünmede duyguları hem olumlu duruma getirme hem de geliştirme amacı güdülür. Yalnızca duyuşsal algılara değil, olaylar ve olgularla ilgili inançlar ve duygular da dikkate alınır.

3. Yansıtıcı düşünmede düşüncelerin mantıksal uygunluğu bulgulara göre değerlendirilir.

4. Yansıtıcı düşünme, bir inancın mantıksal temellerine ya da problemin çözümüne yönelik bilinçli ve aktif bir süreçtir.

Yansıtıcı düşünme, diğer üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili bir kavramdır. Bu bağlamda Ersözölü (2008), yansıtıcı düşünmenin diğer düşünme becerilerinden bağımsız olmadığını; yansıtıcı düşünmenin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, biliş ötesi düşünme gibi düşünme becerilerini de geliştirdiğini belirtmektedir.

3. Yaratıcı Düşünme

Anlamları birbirinden farklı olsa da yaratıcılık ile yaratıcı düşünme çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Senemoğlu (2009: 543) yaratıcılığın farklı durumlarda özgün, esnek, akıcı düşünmeyi içerdiğini ifade eder.

- *Özgünlük*, benzersiz cevaplar üretme olarak tanımlanmaktadır.

- *Esneklik*, değişen koşullara uyum sağlama yeteneğidir.

- *Akıcılık* ise fikirlerin hızlı bir şekilde sıralanmasıdır.

Yaratıcı düşünme daha ziyade zihinsel etkinlikleri, daha geniş ve kapsayıcı olan yaratıcılık ise zihinsel ve performansa dayalı etkinliklerin ikisini birlikte çağrıştırmaları bakımından birbirinden ayrılmaktadır (Palandökenliler, 2008: 10).

Yaratıcı düşünme, zaten var olan ancak daha önce aralarında bir ilişki kurulmamış nesnelere ve düşüncelerden yola çıkarak bunlar arasında ilişki kurulma sürecidir (Rawlinson 1995: 20).

Yukarıda ifade edilen üç önemli üst düzey düşünme becerisinin daha iyi anlaşılması için Altın ve Saracaloğlu (2018: 4) bu üç beceri arasındaki benzerlik ve farklılıkları detaylıca incelemişlerdir:

Tablo 1: Eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme arasındaki benzerlikler

Akıl yürütme stratejilerine dayalıdır.
Dikkatli bir biçimde odaklanma, güdülenme, sistematik ve organize olmayı gerektirir.
Ön bilgilere dayalıdır.
Bilgileri kullanmada esneklik gerektirir
Olaylar, kavramlar arasında ilişki kurmayı gerektirir.

Olaylara, kavramlara farklı açılardan bakmayı gerektirir.

Aktif katılım gerektirir.

Süreç esnasında farklı teknik ve stratejiler işe koşulur.

Tüm veriler toplanıp incelendikten sonra yargılara ulaşılır.

Her yaş ve düzeyde öğretimi yapılabilir.

Fikirlerde genellikle nicelik yerine nitelik aranır.

Yaşam boyu süren bir süreçtir.

Yine Altın ve Saracaloğlu (2018: 4) tarafından yapılan çalışmada bu üç beceri arasındaki bazı farklılıklar da aşağıdaki gibi sunulmuştur:

Tablo 2: Eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme arasındaki farklılıklar

	Eleştirel	Yansıtıcı	Yaratıcı
	Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.	Her iki düşünceyi de barındıran daha kapsamlı düşünme biçimidir.	Yansıtıcı düşünmenin ürünü sayılabilir.
	Herhangi bir sürecin işlevselliğini farklı açılardan sorgular, değerlendirir.	Kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sorgulama vardır.	Sürecin işlevselliğini ortaya çıkardığı ürün ile sınılanır.
	Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayımı/fikri değerlendirilir; sınama amacı güdülmez.	Varsayımda/fikirde bulunulacağı gibi yapılmış varsayım/fikir değerlendirilir ve sınama durumuna geçilebilir.	Varsayımda/fikirde bulunulur ve bu varsayımlar/fikirler sınılanır.
	Var olan değerlendirilir.	Kendini değerlendirme vardır.	Özgün ürün ortaya çıkar.
	Kanıtlara/nesnel sonuçlara dayalıdır.	Hem kanıtlar hem hayal gücü vardır.	Hayal gücü kullanılır.
	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.	Disipline edilmiş bir düşünme biçimidir.	Diğerlerine göre fazla disipline değildir.
	Daha çok sınıflama, analiz, ayırt etme, yordama gibi düşünme becerilerini kullanır.	Birçok düşünme becerisini süreçte kullanır.	Daha çok bütüncül düşünmeyi gerektirir.

4. Problem Çözme

Bu araştırmada ele alınan bir diğer üst düzey düşünme becerisi de problem çözümdür. Problem kavramı; bireyin karşısına çıktığında onda çözüme ihtiyacı ya da çözmek isteği uyandıran ancak hazır bir çözüm yolu bilinmeden çözülmeye kalkışılan iş (Baykul, 2004); bireyin dâhil olduğu ancak ilk defa karşılaşılabilecek çözüme varmak amacıyla çabaladığı durum (Rosen ve Mosharraf, 2014); “yaşamda en basit psiko-motor becerilerden en üst düzey düşünme becerisine kadar bütün kazanımların işe koşulduğu bir durum” (Sarıkaya, 2016: 8) olarak tanımlanmaktadır.

Problem çözmeyi ise Özsoy (2007) “genellikle bilimsel durumlarda mantıklı bir şekilde planlanan ancak çok çabuk bir şekilde varılmayan bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde araştırma yapma”, Senemoğlu (2009) “konu alanı bilgisini ve ortama göre zihinsel yöntemleri tercih edip kullanmayı gerektiren bir etkinlik”, Heppner ve Krouskopf (1987; akt. Erkan, 2013: 13) “karmaşık istek ve arzuların uyumu amacıyla kullanılan zihinsel süreç”, Güçlü (2003) “bireyin problemi hissettiği andan çözüme varana dek yaşadığı süreç” olarak tanımlamaktadır.

Problem çözme “problemi tespit etmekle başlayan bir süreçtir. Tespit edilen problemi doğru tanımlamak ve birden fazla ise veya alt problemleri taşıyorsa doğru biçimde sınırlandırmak ve

ilişkilendirmek yapılması gereken ikinci şeydir. Ardından problemle ilgili bilgi toplamak ve yaratıcı düşünmeyi de işe koşarak çözüm önerileri getirmek ve bunları sınamak gerekmektedir. Sınama işinin öncesinde tahmin yürütüp olası en iyi çözümü seçerek onu sınamakla işe başlanabilir. Böylece zaman kaybının da önüne geçilebilir. Sürecin sonunda çözüm ile ilgili değerlendirmede bulunmak ve çözümü benzer problemlerin çözümünde kullanmak üzere genelleştirmek de sürece dâhil edilebilecek unsurlar arasındadır.” (Söylemez, 2018b)

Verilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi problem çözüme için;

- 1) Ulaşılmaması hedeflenen bir durum,
- 2) Hedefin çözüm aşamasında karşılaşılabilecek zorluklar,
- 3) Bu zorlukları aşacak bilişsel ve psikolojik süreç gereklidir. (Sarıkaya, 2016: 11)

Problem çözüme süreci alan yazında farklı şekillerde ele alınmıştır. Dewey problem çözüme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır (Dewey’den aktaran Sungur 1997: 212):

- 1) Problemin farkında olma, hissetme, anlama,
- 2) Problemi tanımlama ve sınırlandırma,
- 3) Probleme ilgili veri toplama,
- 4) Olası çözüm yolları önerme,
- 5) Denenceleri test etme,
- 6) Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma.

Yine 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda problem çözüme ile ilgili 6 basamaktan oluşan bir yönergeye yer verilmiştir (MEB, 2006: 367):

1. Problemin sana ait olup olmadığına karar ver,
2. Problemi tanımla,
3. Çözüm için alternatifler geliştir,
4. Her bir alternatifin olası sonuçlarını değerlendir,
5. En uygun gördüğün alternatifi uygula,
6. Sonuçları değerlendir.

Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Söylemez, 2018b; Ünveren, 2019). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe derslerinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunun ele alındığı çok az sayıda araştırma bulunmaktadır (Tuncer, 2010; Ustabulut, 2020). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretiminin sunulduğu çalışma sayısı da yeterli düzeyde değildir (Doğanay, 2017). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirmesine etkisinin incelendiği çalışma sayısı da yine çok azdır (Yağmur, 2009; Tekercioğlu, 2019). Alan yazın incelendiğinde Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından ele alındığı herhangi bir çalışma ise bulunmamaktadır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın temel problem cümlesi, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi nasıldır?

Bu temel soru bağlamında şu alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler, eleştirel düşünme becerisine yönelik olması bakımından nasıldır?
2. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler, yansıtıcı düşünme becerisine yönelik olması bakımından nasıldır?
3. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler, yaratıcı düşünme becerisine yönelik olması bakımından nasıldır?

4. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler, problem çözme becerisine yönelik olması bakımından nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Creswell (2005: 219) dokümanların, nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağı olduğunu ve özel ve resmi dokümanları kapsayabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada incelenen doküman araştırmanın amacı doğrultusunda 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan etkinliklerdir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2011: 39) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadırlar. “Nitel veri iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayanır.” (Miles ve Huberman, 2015: 1).

Araştırma kapsamında çalışmanın kuramsal alt yapısını oluşturmak için ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Çalışma konusu ile ilgili yayımlanan makale, tez ve diğer bilimsel çalışmalar detaylı bir biçimde incelenmiştir. Daha sonra MEB tarafından yayımlanan ve 8. sınıflarda okutulmakta olan Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan etkinlikler incelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda gerekli notlar çıkarılarak yazmaya hazırlık yapılmıştır.

Çalışma Nesnesi/Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyali, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı’nda MEB’e bağlı ortaokul 8. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitabıdır. Söz konusu ders kitabı ile ilgili bilgiler ve bu kitapta yer alan çeşitli bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Adı	Yayın Evi	Basım Yılı	Okutulduğu Öğretim Yılı	Yazar/ları	Metin Sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 8	MEB	2019	2019-2020	Hilal Eselioğlu Sıdıka Set Ayşe Yücel	24

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. “Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel bir analiz yöntemidir. Bu analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224)

Çalışma kapsamında veriler toplandıktan sonra çalışma için betimsel analiz yöntemine uygun bir çerçeve oluşturulmuştur. Analiz sürecinde alan yazın taranmış, benzer çalışmalar incelenmiştir. Ayrıca ihtiyaç duyulan her aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

1. Tema: Erdemler

8. sınıf Türkçe ders kitabının birinci teması olan “Erdemler” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine”, “Kaşağı”, “İnsanla Güzel” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. “İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik	9.Etkinlik
Eleştirel Düşünme									
Yansıtıcı Düşünme			Y			Y			
Yaratıcı Düşünme							Y		Y
Problem Çözme									

Tablo 3 incelendiğinde “İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine” okuma metninde 9 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 2 etkinlikte yer verildiği ve eleştirel düşünme ile problem çözme üst düzey düşünme becerilerine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 4. “Kaşağı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y			Y			
Yansıtıcı Düşünme		Y					Y	
Yaratıcı Düşünme	Y							Y
Problem Çözme		Y						

Tablo 4 incelendiğinde “Kaşağı” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel düşünmeye 2 ve problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5. “İnsanla Güzel” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y						
Yansıtıcı Düşünme		Y						
Yaratıcı Düşünme							Y	Y
Problem Çözme							Y	

Tablo 5 incelendiğinde “İnsanla Güzel” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1, eleştirel düşünmeye 1 ve problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk

8. sınıf Türkçe ders kitabının ikinci teması olan “Milli Mücadele ve Atatürk” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “Bayrağımızın Altında”, “Atatürk ve Müzik”, “Kınalı Ali’nin Mektubu” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. “Bayrağımızın Altında” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme	Y						
Yansıtıcı Düşünme						Y	
Yaratıcı Düşünme						Y	Y
Problem Çözme							

Tablo 6 incelendiğinde “Bayrağımızın Altında” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1, eleştirel düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 7. “Atatürk ve Müzik” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme							Y
Yansıtıcı Düşünme		Y			Y		Y
Yaratıcı Düşünme							
Problem Çözme							

Tablo 7 incelendiğinde “Atatürk ve Müzik” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 3, eleştirel düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak yaratıcı düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerilerine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 8. “Kınalı Ali’nin Mektubu” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme			Y		Y		Y	
Yansıtıcı Düşünme								
Yaratıcı Düşünme			Y					Y
Problem Çözme							Y	

Tablo 8 incelendiğinde “Kınalı Ali’nin Mektubu” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 2, problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak yansıtıcı düşünme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde hiç yer verilmediği görülmektedir.

3. Tema: Bilim ve Teknoloji

8. sınıf Türkçe ders kitabının üçüncü teması olan “Bilim ve Teknoloji” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” , “Simit ve Peynir”le Bilim

İnsanı Öyküleri”, “Parkta Bilim” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.“Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik	9.Etkinlik	10.Etkinlik
Eleştirel Düşünme				Y						
Yansıtıcı Düşünme		Y				Y			Y	
Yaratıcı Düşünme							Y		Y	
Problem Çözme					Y					

Tablo 9 incelendiğinde “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” okuma metninde 10 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel düşünmeye 1, problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

Tablo 10.“Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y				Y	Y	Y
Yansıtıcı Düşünme				Y				
Yaratıcı Düşünme						Y		
Problem Çözme							Y	

Tablo 10 incelendiğinde “Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 4, yansıtıcı düşünmeye 1, yaratıcı düşünmeye 1 ve problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

Tablo 11.“Parkta Bilim” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme				Y	Y			
Yansıtıcı Düşünme								
Yaratıcı Düşünme		Y					Y	
Problem Çözme		Y				Y		

Tablo 11 incelendiğinde “Parkta Bilim” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 2 ve problem çözmeye 2 etkinlikte yer verildiği ancak yansıtıcı düşünme becerisine ise hiçbir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir.

4. Tema: Birey ve Toplum

8. sınıf Türkçe ders kitabının dördüncü teması olan “Birey ve Toplum” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “Kaldırımlar” , “Portakal” , “Dilimiz Kuşatma Altında” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 12. “Kaldırımlar” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme					Y		
Yansıtıcı Düşünme							
Yaratıcı Düşünme					Y		Y
Problem Çözme							

Tablo 12 incelendiğinde “Kaldırım” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 1, yaratıcı düşünmeye 2 etkinlikte yer verildiği ancak problem çözmeye ve yansıtıcı düşünme becerilerine ise hiçbir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 13. “Portakal” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme							
Yansıtıcı Düşünme						Y	
Yaratıcı Düşünme				Y	Y	Y	
Problem Çözme					Y		

Tablo 13 incelendiğinde “Portakal” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 3, problem çözmeye 1, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak eleştirel düşünme becerisine ise hiçbir etkinlikte yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 14. “Dilimiz Kuşatma Altında” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme								Y
Yansıtıcı Düşünme						Y		Y
Yaratıcı Düşünme		Y						Y
Problem Çözme		Y						

Tablo 14 incelendiğinde “Dilimiz Kuşatma Altında” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel düşünmeye 1 ve problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

5. Tema: Zaman ve Mekân

8. sınıf Türkçe ders kitabının beşinci teması olan “Zaman ve Mekân” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “Eşref Saat”, “Türkiye”, “Peri Bacaları” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. “Eşref Saat” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y			Y		
Yansıtıcı Düşünme							Y
Yaratıcı Düşünme							Y
Problem Çözme		Y					

Tablo 15 incelendiğinde “Eşref Saat” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1, yaratıcı düşünmeye 1 ve problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

Tablo 16. “Türkiye” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme					Y		
Yansıtıcı Düşünme					Y		Y
Yaratıcı Düşünme							Y
Problem Çözme							

Tablo 16 incelendiğinde “Türkiye” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak problem çözme becerisine etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 17. “Peri Bacaları” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y		Y			
Yansıtıcı Düşünme				Y	Y		
Yaratıcı Düşünme							
Problem Çözme		Y					

Tablo 17 incelendiğinde “Peri Bacaları” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 2, problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak yaratıcı düşünme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

6. Tema: Millî Kültürümüz

8. sınıf Türkçe ders kitabının altıncı teması olan “Millî Kültürümüz” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “Göç Destanı” , “Vatan Sevgisini İçten Duyanlar” , “Bir Fincan Kahve” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 18. “Göç Destanı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik	9.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y		Y		Y			
Yansıtıcı Düşünme									
Yaratıcı Düşünme							Y		
Problem Çözme									

Tablo 18 incelendiğinde “Göç Destanı” okuma metninde 9 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak yansıtıcı düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerilerine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 19. “Vatan Sevgisini İçten Duyanlar” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik	9.Etkinlik	10.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y					Y	Y		
Yansıtıcı Düşünme				Y	Y				Y	
Yaratıcı Düşünme									Y	
Problem Çözme										

Tablo 19 incelendiğinde “Vatan Sevgisini İçten Duyanlar” okuma metninde 10 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 3, yansıtıcı düşünmeye 3, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak ve problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 20. “Bir Fincan Kahve” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y					
Yansıtıcı Düşünme		Y		Y	Y		Y
Yaratıcı Düşünme							
Problem Çözme							Y

Tablo 20 incelendiğinde “Bir Fincan Kahve” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 4, eleştirel düşünmeye 1 ve problem çözmeye 1 etkinlikte yer

verildiği ancak yaratıcı düşünme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

7. Tema: Doğa ve Evren

8. sınıf Türkçe ders kitabının yedinci teması olan “Doğa ve Evren” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “Yılkı Atı”, “Rüzgâr”, “Gündüzünü Kaybeden Kuş” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 21. “Yılkı Atı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik	9.Etkinlik	10.Etkinlik
Eleştirel Düşünme								Y		
Yansıtıcı Düşünme								Y		Y
Yaratıcı Düşünme								Y		Y
Problem Çözme								Y		

Tablo 21 incelendiğinde “Yılkı Atı” okuma metninde 10 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 2, eleştirel düşünmeye 1 ve problem çözmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

Tablo 22. “Rüzgâr” metni etkinliklerinin düzey üst düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme								
Yansıtıcı Düşünme					Y			
Yaratıcı Düşünme					Y		Y	
Problem Çözme								

Tablo 22 incelendiğinde “Rüzgâr” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde yaratıcı düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye üst düzey düşünme becerilerine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 23. “Gündüzünü Kaybeden Kuş” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme					Y	Y		
Yansıtıcı Düşünme					Y			Y
Yaratıcı Düşünme								Y
Problem Çözme						Y		

Tablo 23 incelendiğinde “Gündüzünü Kaybeden Kuş” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yansıtıcı düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 1 ve problem çözme becerisine ise 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

8. Tema: Vatandaşlık

8. sınıf Türkçe ders kitabının sekizinci teması olan “Vatandaşlık” temasında üç okuma metnine yer verilmiştir. Bunlar “Haritada Bir Nokta” , “Yaşamaya Dair” , “Kalbim Rumeli’de Kaldı” metinleridir. Bu metinlerde yer alan etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine göre incelenmesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 24. “Haritada Bir Nokta” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik	9.Etkinlik
Eleştirel Düşünme					Y		Y		
Yansıtıcı Düşünme									
Yaratıcı Düşünme									Y
Problem Çözme									

Tablo 24 incelendiğinde “Haritada Bir Nokta” okuma metninde 9 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak yansıtıcı düşünme ve problem çözme üst düzey düşünme becerilerine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 25. “Yaşamaya Dair” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik
Eleştirel Düşünme					Y		
Yansıtıcı Düşünme							Y
Yaratıcı Düşünme							Y
Problem Çözme							

Tablo 25 incelendiğinde “Yaşamaya Dair” okuma metninde 7 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 1, yansıtıcı düşünmeye 1 ve yaratıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği ancak ve problem çözme üst düzey düşünme becerisine ise etkinliklerde yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 26. “Kalbim Rumeli’de Kaldı” metni etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımı

	1.Etkinlik	2.Etkinlik	3.Etkinlik	4.Etkinlik	5.Etkinlik	6.Etkinlik	7.Etkinlik	8.Etkinlik
Eleştirel Düşünme		Y	Y					
Yansıtıcı Düşünme			Y					
Yaratıcı Düşünme					Y			Y
Problem Çözme		Y						Y

Tablo 26 incelendiğinde “Kalbim Rumeli’de Kaldı” okuma metninde 8 etkinliğin yer aldığı ve bu etkinliklerde eleştirel düşünmeye 2, yaratıcı düşünmeye 2, problem çözmeye 2 ve yansıtıcı düşünmeye 1 etkinlikte yer verildiği görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çeşitli sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar alan yazında yapılan benzer çalışmalar bağlamında tartışılmıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabında 24 okuma metnine ait toplam 192 etkinlik bulunmaktadır. Çalışma kapsamında bazı etkinlikler birden fazla üst düzey düşünme becerisine uygun iken bazı etkinliklerin ise herhangi bir üst düzey düşünme becerisine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında kazandırılmasını sağlayacak olan kişiler öğretmenlerdir (Tuncer, 2010; Ünveren, 2019). Bu etkinliklerde eleştirel düşünme becerisine uygun etkinlik sayısı 37’dir. Bu sayı, toplam etkinlik sayısının % 19,27’sini oluşturmaktadır. 192 etkinlikten sadece 37’sinin eleştirel düşünme becerisine uygun olması yetersiz bir sayı olarak ifade edilebilir. Örgü Yaşar (2013: 369) Türkçe ders kitaplarını (5-6-7-8. sınıflar) temel beceriler bağlamında incelediği çalışmada eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarına yansımalarının oranının % 43.4 olduğunu saptamıştır. Buradan hareketle eleştirel düşünme becerisinin temel beceriler arasında ikinci sırada yer aldığını tespit etmiştir. Öte yandan aynı çalışmada Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitapları aracılığıyla en az geliştirilen becerilerden birinin eleştirel düşünme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Lüle Mert (2017: 303) 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarını üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği bağlamında incelediği çalışmada ders ve çalışma kitabında eleştirel düşünme becerisinin gelişimini sağlayacak etkinliklere %40 oranında yer verildiğini tespit etmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların eleştirel düşünme becerisi bağlamında incelendiği çalışmalarda da kazanımların eleştirel düşünmeyi geliştirici özellikte olduğu saptanmıştır (Söylemez, 2018b; Ünveren 2019). Bir başka çalışmada ise (Temizkan, 2014: 65) eleştirel düşünmenin ders kitaplarında çok düzensiz bir dağılım gösterdiği ifade edilmiştir.

Yaratıcı düşünme, “çeşitli imkânları ve ihtimalleri bir oyun olarak ele alıp, dikkatli bir şekilde, hiçbir baskı altında kalmadan ve o andaki faydaya önem vermeden, yeni fikirlere yol açan bir düşünmedir” (Özcan, 2000: 80). Yaratıcı düşünme, sorunları çözme yolları geliştirme, yeni fikirler üretmede, akademik anlamda başarılı olmada değil, aynı zamanda kişinin bireysel mutluluğu için de önemlidir (Orhon, 2011: 27). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler yaratıcı düşünme bağlamında da incelenmiştir. Bu etkinliklerde yaratıcı düşünme becerisine uygun etkinlik sayısı 35’tir. Bu sayı, toplam etkinlik sayısının % 18,22’sini oluşturmaktadır. 192 etkinlikten 35’inin eleştirel düşünme becerisine uygun olması yetersiz bir sayı olarak görülebilir. “Yaratıcı düşünme, öğrencinin sürekli olarak nedir? Neden? Nasıl? Ne kadar? Bunun hakkında ne biliniyor; ne söylenebilir? “Eğer. . . ise ne olur?” gibi nice soruların cevaplarını araştırmasını gerektirir. Bundan sonra da, yine sürekli olarak "daha başka? Bundan başka neler olabilir? Sorularının cevapları hakkında derin araştırmalar incelemeler yapması şarttır” (Sünbül, 2005: 156).Bireyin yaratıcı düşünme, yetenek ve becerilerinin edinmesinde eğitimin sistemlerinin önemi büyüktür. Doğru ve yeterli yaklaşımlar ile yapılandırılmış eğitim-öğretim süreci, imkânları geniş ve zengin olan öğretim ortamları, yaratıcı düşünme becerilerinin önemini farkında olan öğretmenler, kullanılan yöntem ve tekniklerdeki zenginlik ve çeşitlilik, öğrencilerin okuma ve araştırma alışkanlığını geliştirmeye, problem çözmelerine, yeni şeyler üretmelerine yönelik ders programlarının varlığı, yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde önemli yere sahiptir (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 104).Örgü Yaşar (2013: 371) çalışmada yaratıcı düşünme

becerisini geliştiren çalışmaların 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına yansıma oranının % 27.5 olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda ilgili çalışmada yaratıcı düşünme becerisi temel beceriler arasında üçüncü sırada yer almıştır. Bununla birlikte aynı çalışmada görüşü alınan 20 öğretmenden 12'si yaratıcı düşünme becerisinin Türkçe ders kitapları aracılığıyla en çok kazandırılan becerilerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Temizkan (2014: 66) ortaokul Türkçe ders kitaplarını Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelediği çalışmasında ders kitaplarında yaratıcı düşünmenin oldukça yetersiz bir şekilde yer aldığını saptamıştır. Söylemez (2018b) çalışmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yaratıcı düşünmeyle ilgili yeterli sayıda kazanım olmadığını vurgulamıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler yansıtıcı düşünme bağlamında da incelenmiştir. Bu etkinliklerde yansıtıcı düşünme becerisine uygun etkinlik sayısı 35'tir. Bu sayı, toplam etkinlik sayısının % 18,22'sini oluşturmaktadır. Bu sonuç bağlamında yansıtıcı düşünmeye yönelik etkinlik sayısının az olduğu söylenebilir. Çünkü alan yazında yapılan çalışmalarda yansıtıcı düşünmenin birçok olumlu sonucu tespit edilmiştir. Yansıtıcı öğrenme ortamında öğrencilerin, öğrenebilmek için merak içinde olup doğruya ve yanlışa kendilerinin karar vermesi ve yine bu süreçte yanlış seçimler yapılırsa yine öğrencilerin bunu nasıl düzelteceklerini kendilerinin düşünüp buldukları (Seyhan, 2013: 39) düşünüldüğünde bu düşünme türünün son derece önemli olduğu söylenebilir. Ersözlü (2008) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu anlamda etkisi olduğu saptanmıştır. “Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme, eğitim programının önemli bir işlevi olarak görülmektedir. Çünkü yansıtma öğretmenlerin hedeflerine, hedeflerinin niçin önemli olduğuna ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarına nasıl yardımcı olacaklarına ilişkin açık kararlar almalarını sağlar.” (Kırnık, 2010: 43)Nitekim Söylemez (2018b) çalışmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yansıtıcı düşünme becerisiyle ilgili kazanımların yeterli düzeyde olduğunu vurgulamıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler problem çözme becerisi bağlamında da incelenmiştir. Bu etkinliklerde problem çözme becerisine uygun etkinlik sayısı 15'tir. Bu sayı, toplam etkinlik sayısının % 12,80'ni oluşturmaktadır. 192 etkinlikten 15'inin problem çözme becerisine uygun olması yetersiz bir sayı olarak görülebilir. Oysa “Problem çözme, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir” (Hezen 2009: 138). Alan yazında bu bağlamda incelenen çalışmalarda da bu becerinin ders kitaplarında yeteri düzeyde yer almadığı saptanmıştır. Temizkan (2014: 67) çalışmasında problem çözme becerisinin, ders kitaplarında istenen düzeyde yer almadığı sonucuna varmıştır. Öge Yaşar (2013: 374) çalışmasında problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına yansıma oranının % 3.3 olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya göre bu becerinin Türkçe ders kitaplarında yer alma oranı oldukça düşük seviyededir. Aynı çalışmada görüşü alınan 20 öğretmenden 15'i problem çözme becerisinin Türkçe ders kitapları aracılığıyla en az kazandırılan becerilerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Özatalay (2007: 198) araştırmasında problem çözme becerisi ile ilgili özelliklerin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alma düzeyinin % 5.70 olduğu sonucuna ulaşmış ve bu beceriye yönelik önemin yeterince anlaşılmadığını belirtmiştir. Öğretim programında yer alan kazanımların da problem çözme becerisine yeterli düzeyde uygun olmadığı belirlenmiştir. Nitekim Söylemez (2018b) çalışmasında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında problem çözme becerisiyle ilgili çok az sayıda kazanım olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde üst düzey düşünme becerilerinin dengeli dağıtılması ve bu becerilerin öğrencilere uygulamalı bir şekilde kazandırılması gerektiği önerilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere üst düzey düşünme becerisini kazandırmada önemli görevlerin düştüğü öğretmenlere de bununla ilgili bilgiler verilmelidir.

Araştırmacılar Türkçe ders kitaplarındaki üst düzey düşünme becerileri ile öğretim programındaki durumu karşılaştırabilirler.

Kaynakça

- Askar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Oklun, S., Yaygın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi.
- Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Benzerlikler Farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (6-8. Sınıflar İçin)*. Ankara: PegemA.
- Ceyhan, G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşünme düzeyleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cart analizi ile incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting And Evaluating Quantitative and Qualitati And Research*. USA: Pearson PrenticeHall.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi.
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 303-349.
- Doğan, H. (2014). *İlkokul programında yer alan ortak temel becerilerin öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerde yer alma düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2): 343 - 360.
- Erkan, İ. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin problem çözme basamaklarına problem bağlamlarının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Elazığ: Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm>'den 17 Ocak, 2021'de edinilmiştir.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish studies international periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic*, Volume5/3 Summer, 1566-1593
- Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiremitçi, O. (2012). *Problem çözme yöntemiyle düzenlenmiş beden eğitimi derslerinin problem çözme becerilerine etkisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. [Çev. Ed. S. Akbaba Altun - A. Ersoy (Giriş Bölümünü Çev. A. Ç. Kılınç)]. Ankara: Pegem Akademi.
- Orhon, G. O. (2011). *Yaratıcılık Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Örge Yaşar, F. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. İstanbul: Yayınlanmamış Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, A. O. (2000). *Algıdan Yoruma Yaratıcı Düşünme*. İstanbul: Avcıol Basımevi.
- Özdere, Ö. (2011). *İlköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özsoy, B. (2007). *Türkçe konuşan 7-12 yaş işitme engelli çocuklarda ünlü seslerin süre ve frekans özellikleri ile konuşma anlaşılabilirliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Palandökenliler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası* (Çev. Osman Deviren). İstanbul: Rota.
- Rosen, Y., Mosharraf, M. (2014). *New Methods in Online Assessment of Collaborative Problem Solving and Global Competency*. Paperpresented ad International Association for Educational Assessment Conference, Singapore.
- Sarıkaya, B. (2016). *Problem çözme basamaklarına göre yapılandırılmış görsellerin 6, 7 ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin yazma becerileri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (14. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Seyhan, B. Ç. (2013). *Sinir sistemi konusunun öğretilmesinde kullanılan yansıtıcı düşünme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim.
- Sünbül, A. M. (2005). "Yaratıcılığı Geliştirmek". A. M. Sünbül (Ed.) *Öğretmenin Dünyası*. (s.155-169). Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayınları, Eğitim Dizisi.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi Eleştirel Düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 671–696.
- Söylemez, Y. (2018a). *Üst Düzey Düşünme Becerileri (Eleştirel Düşünme-Yaratıcı Düşünme-Yansıtıcı Düşünme-Problem Çözme)*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Söylemez, Y. (2018b). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Research Institute*, (63), 345–384.
- Tekercioğlu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Temizkan, M. (2014) Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Tuncer, C. (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Temmuz, 34-50.
- Ustabulut, M.Y. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Becerisi*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Ünveren, D. (2019). 2018 Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 48(223), 83–112.
- Yağmur, K. (2009) Türkçe Ders Kitapları Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Gelişimini Ne Oranda Sağlamaktadır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 19-34
- Yenilmez, K., Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zoller, U. (1995). Teaching, learning, evaluation and self-evaluation of HOCS in the process of learning chemistry. *Proceedings of the 3European Conference on Research in Chemical Education (3ECRICE)* (Janiuk, R.M., ed.), Lublin-Kazimierz, Poland, September, pp. 60-67.



Haziran 2021

Yıl: 5 Sayı: 1 ss. 90-102

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 07.02.2021

Kabul Tarihi: 03.03.2021

June 2021

Volume: 5 Issue: 1 pp. 90-102

Article Type: Research Article

Submitted: 07.02.2021

Accepted: 03.03.2021

ISSN: 2619-9408

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARI İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ

Sedat MADEN*

Öz

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde belirli anahtar kavramlara göre taramalar yapılarak oluşturulmuştur. Veri kaynağındaki tezler için Yayın Sınıflama Formu kullanılmıştır. Veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik 37 farklı üniversitede 155 lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bunların 139'u yüksek lisans, 16'sı doktora tezidir. Konuyla ilgili ilk tez 1995 yılında İstanbul Üniversitesi'nde ve en fazla tez çalışması da yine aynı üniversitede tamamlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarıyla ilgili en fazla tez 2019 yılında hazırlanmıştır. İncelenen tezlerde daha çok kültür aktarımı konusunun işlendiği, bunu takiben söz varlığını zenginleştirme ve metin konularının geldiği görülmüştür. Nitel araştırma yönteminin ve A1-A2 düzeyi ders kitaplarının daha fazla tercih edildiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil, Türkçe, ders kitabı, lisansüstü, tez, eğilim.

Analysis of Postgraduate Theses Related to Textbooks on Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

The aim of the study is to determine the research tendencies of postgraduate theses related to the textbooks on teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data source of the research was created by scanning in the Council of Higher Education Thesis Center according to certain key concepts. Publication Classification Form was used for theses in the data source. The data were analyzed with the descriptive content analysis method. As a result of the research, it was determined that 155 postgraduate theses were prepared in 37 different universities for the textbooks of teaching Turkish as a foreign language. 139 of them are master thesis, 16 of them are doctoral dissertations. The first thesis on the subject was completed in Istanbul University in 1995 and most of the thesis was completed at the same university. The most theses related to teaching Turkish as a foreign language coursebooks was prepared in 2019. It was seen that in the theses examined, the subject of culture transfer was mostly covered, followed by vocabulary enrichment and texts. It is also among the results that qualitative research method and A1-A2 level textbooks are preferred more.

Keywords: Foreign language, Turkish, textbook, postgraduate, thesis, tendency.

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. sedat.maden@giresun.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8024-8182

Giriş

Türkçe, bir dünya dilidir. Dünyanın en çok konuşulan dilleri arasındadır. Bu özelliği ile Türkçe 1000 yılı aşkın süredir yabancı dil olarak öğretilmektedir. Kâşgarlı Mahmud'un (1074) *Dîvânu Lugâti't Türk* adlı Araplara Türkçe öğretmek ve Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla kaleme aldığı eseri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için bir başlangıç noktası olmuştur. Başlangıç olarak kabul edilen bu tarihî eserden sonra hem Türkler hem de yabancılar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önemsenmiş, eserler verilmiş ve örgün eğitimin konusu hâline gelmiştir. Günümüzde Türkçe hem yurt içinde hem de yurt dışında özel ve resmî kuruluşlar tarafından yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirerek yabancıların Türkçe anlama ve anlatma kabiliyeti kazanmaları amaçlanmaktadır. Bunu yaparken uluslararası ölçütlere göre hareket edilmekte ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2001) temel alınmaktadır. Yine Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TYDOÖP, 2020) da bugün yabancılarla Türkçe öğretimi için genel çerçeveyi çizmektedir. Programda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “eylem odaklı yaklaşım temelinde; işlevsel, iletişimsel, sarmal, tematik, beceri ve görev odaklı bir bakış açısı” (TYDOÖP, 2020, s.23) esas alınmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine göre dilin iletişim bağlamındaki kullanımına hizmet edecek öğrenme-öğretme etkinlikleri yapılmalıdır. Bunun için öğretim sürecinde başvurulacak yöntem ve materyallere büyük görev düşmektedir. Özellikle dil öğretiminde sıklıkla başvuru planlama, rehberlik, kaynak olma ve tekrarlama gibi üstünlükler sunan ders kitapları bu süreçte etkili olmaktadır. Ders kitapları; amaçlara göre dersi planlama, içeriği düzenli biçimde sunma, alıştırmaya yapma, ölçme-değerlendirme ile kontrolü sağlama yönleri ile hem öğretmene hem öğrenciye yardımcı olan bir öğretim materyalidir. Cunningsworth'e (1995, s.7) göre, ders kitapları öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren ve amaçlara ulaşılması için yararlanılan bir kaynaktır. “Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir” (Halis, 2002, s.51). Yine ders kitapları içerdiği örnek metinlerle dil öğretimini iletişim bağlamlarında kullanmayı öğrenciye kavratmaktadır. Karababa (2009) ve Hasırcı'ya (2019) göre de, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok kullanılan araç-gereçlerin başında ders kitapları gelmektedir.

Dil öğretiminde metinler çok önemlidir. Hem ana dili hem de yabancı dil olarak “Türkçe öğretimi büyük ölçüde kitaplara dolayısıyla metinlere dayalıdır. Çünkü okumanın, inceleyerek yazmanın hatta örnek okumalardan hareket edilirse dinleme eğitiminin dahi ana malzemesi ders kitaplarıdır.” (Özbay, 2006, s.170). Dil öğretimi aynı zamanda bir kültür aktarım sürecidir. Bu nedenle, yabancılarla Türkçe öğretiminde kültür aktarımının sağlanması dil becerilerinin geliştirilmesi için zorunludur. Başkan ve Ustabulut'a (2020) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ses, şekil ve cümle özellikleri ile birlikte sosyal ve kültürel farklılıklar da etkilidir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanacak sorunları ortadan kaldırmak için öğretim sürecinde Türk kültürünün tanıtılmasına ihtiyaç vardır. Türkçe ile birlikte Türk kültürünün de yabancılarla öğretiminde ders kitaplarında yer alan seçkin edebî metinlerden yararlanır. Bahsedilen işlevlerinden dolayı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının biçimsel görünümünün, metinlerinin, etkinliklerinin, dil ve anlatım özelliklerinin bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuş ilkelere göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirlenmiş olan dil yeterlik düzeylerine göre hazırlanmaktadır. Buna göre öğretim sürecinde A1-A2, B1-B2, C1-C2 düzeyi Türkçe ders kitapları kullanılmaktadır. “Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitapları düzeye uygun metinler, görseller, etkinlikler ve ölçme araçları ile

donatılmalıdır. Yine Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitaplarındaki metin ve etkinlikler dil becerilerine ilişkin belirlenmiş kazanımlara ulaştırarak biçimde düzenlenmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları hazırlanırken Türkçe ses ve yapı özellikleri, sözcüklerin söyleyiş ve yazılış kuralları, söz varlığının doğru kullanımı, dil becerilerinin kültürel bağlam içinde verilmesine dikkat edilmelidir” (Maden ve Maden, 2019, s.207). Nitekim yabancılara Türkçe öğretiminde düzeye görelik, kolaydan zora ve yakından uzağa gitme ilkeleri esas alınmakta, içeriğin ve metinlerin düzenlenmesinde ise sarmal ve tematik yaklaşım benimsenmektedir. Öğretim teknolojilerinde yaşanan bilgisayar ve internete bağlı değişim derslerde kullanılan materyalleri de etkilemektedir. Ancak ders kitabı öğretim sürecinde başvurulan materyaller arasında hâlen ilk sıradadır (Özbay, 2003; Başaran, 2003; Akkaya, 2013; Aydın, 2013; Coşkun, 2014; Babayigit, 2019; Maden, 2020). Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok farklı ders kitabı kullanılabilir. *Yeni Hitit, Yedi İklim, İstanbul, İzmir, Türkçe Öğreniyorum, Türkçe Öğreniyoruz, Yabancı Dilim Türkçe, Türkçeye Yolculuk* öğretim setleri gibi.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik araştırmaları konu alan çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yayınlanmış olan bilimsel çalışmalar içeren kaynakça denemeleri (Mert, 2002; Erdem, 2009; Kahrıman ve diğerleri, 2013; Göçer ve diğ., 2016) akademik araştırmalara katkı sunmaktadır. Bunlarla birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bilimsel makaleleri bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır: Erdem ve arkadaşlarının (2015) alanla ilgili makalelerin anahtar sözcüklerini analiz ettiği, Biçer’in (2017) 2010-2016 yılları arasında yayınlanmış olan makalelerin eğilimlerini incelediği, Çevirme ve Koçak’ın (2018) 2015-2017 yılları arasında yayınlanmış yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili makaleleri değerlendirdiği çalışmalara alanyazından ulaşılabilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü düzeyde hazırlanmış olan tezleri bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen çalışmalara da ulaşılabilmektedir: Büyükikiz’in (2014) 1981-2012 yılları arasında hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü tezleri incelediği çalışması ile Ercan’ın (2014) 1989-2013 yılları arasındaki tezleri analizi, Küçük ve Kaya’nın (2018) 2010-2017 yılları arasındaki alanla ilgili tezlerin anahtar sözcüklerine dair analizi, Türkben’in (2018) 1985-2017 yılları arasında hazırlanan alanla ilgili tezleri değerlendirdiği ve Çelebi ve arkadaşlarının (2019) 2009-2019 yılları arasında tamamlanmış olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik analiz çalışmaları burada örnek verilebilir. Alanyazından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik lisansüstü tezleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alan araştırmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarını konu alan ve farklı özelliklerini inceleyen lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini ortaya koyan bir çalışmanın ilgili alana katkı sunacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır: Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin türüne göre dağılımı nasıldır?
- 3) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 4) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?

- 5) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- 6) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin örneklem düzeyine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma amacına yönelik olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman incelemesi veya analizi, Karasar (2015)'ın Best (1959) ve Rummel'den (1968) aktardığına göre, konuyla ilgili mevcut belge ve kayıtların veri kaynağı olduğu araştırma tekniğidir. Karasar'a göre doküman incelemesi, genel tarama ve içerik analizi şeklinde iki farklı türde gerçekleştirilmektedir. İçerik çözümlenmeleri araştırılan konuyla ilgili kayıt ve belgelerin belirli özelliklerinin tespiti ve sayısallaştırılarak analizini kapsar. İçerik analizi, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir" (Büyüköztürk ve diğ. 2013, s.250). "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.227). Dolayısıyla içerik analizi, belirli bir alanda yapılmış çalışmaları incelemeye ve alanyazını değerlendirmeye yöneliktir. İçerik analizi araştırmaları üçe ayrılır: Meta-analiz, meta sentez (tematik) ve betimsel içerik analizi (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Bu nedenle betimsel içerik analizine uygun bir süreç izlenmiştir. Çalık ve Sözbilir'e (2014, s.34) göre, betimsel içerik analizi "belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır."

Veri Kaynağı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına yönelik hazırlanmış lisansüstü tezler araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Veri kaynağı oluşturulurken yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik hazırlanmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi'nde yer alan lisansüstü tezler taranmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ilkökul ve ortaokul düzeyinde kullanılan ders kitapları kapsam dışında tutulmuştur. Buna uygun olarak veri kaynağında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan ders kitaplarına yönelik tezler yer almıştır.

Veri kaynağı, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde belirli anahtar kavramlara göre taramalar yapılarak tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda çalışmaları olan alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen; *yabancılara/yabancılar için Türkçe ders kitapları / kitabı, Türkçe öğretim seti, Türkçe seti, yabancı dil olarak / yabancılar için Türkçe* anahtar kavramları ile tarama yapılmıştır. Anahtar kavramlar dışında sadece yaygın kullanıma sahip olan öğretim setlerinin adlarıyla tezler taranmıştır. Belirlenen anahtar kavramlar kullanılarak Ulusal Tez Merkezi'nde 09.05.2020 ile 25.01.2021 tarihleri arasında farklı dönemlerde taramalar gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde 31 Aralık 2020'ye kadar hazırlanmış, erişime açık olan ve izinli olmayan tezler dikkate alınmıştır. Tarama sonucunda, Ulusal Tez Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarıyla ilgili 151 izinli ve 4 de erişim izni olmayan teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerin elektronik dokümanlarına erişilmiştir. Bununla birlikte yayınlanma izni olmayan tezler için tez veritabanındaki tanıtıcı bilgiler ve

özetten yararlanılmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmannın veri kaynağında 155 lisansüstü tez yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri kaynağına alınan tezlere ilişkin bilgileri toplamak ve kaydetmek için yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Form araştırma amaç ve alt problemlerine uygun olarak bölümlere ayrılmıştır. Tez sınıflama formu veri kaynağındaki tezlerin hazırlandığı yıl, üniversite, tür, konu, yöntem ve desen, örneklem düzeyi olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. *Tez Sınıflama Formunun* geçerliliğini sağlamak için yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaları olan 3 Türkçe eğitimi alanı uzmanlarından görüş alınmıştır. Alan uzmanları formun araştırmannın veri kaynağındaki tezleri sınıflandırma yeterli olacağı yönünde olmuştur. Bunu takiben rastgele seçilen 10 tez üzerinde taslak form pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası formun güvenilirliğini test etmek için 2 değerlendirici arasındaki tutarlılığa (görüş birliği + görüş ayrılığı) bakılmıştır. Değerlendiricilerin sınıflamaya dair ayrılıklarını tespit etmek için formlar araştırmacı dışında bir Türkçe uzmanı tarafından karşılaştırılmıştır. Yapılan işlemler sonrasında formun toplanan veriyi sınıflandırmada yeterli olacağı görülmüş ve veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri kaynağına alınan tezler, betimsel içerik analizi yöntemi ile analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi verilerin kodlanması, sınıflanması ve tanımlanmasına dayanan aşamalar izlenerek gerçekleşir (Glesne, 2012). Betimsel içerik analizinde de bu süreçler izlenir. Bu aşamalara uygun olarak veri kaynağındaki tezler üzerinde yapılan analiz sonucunda; tezlerin belirli özellikleri ve ortaklıkları tanımlanmaya çalışılmıştır. Veri analiz sürecinde her bir tez yıl, üniversite, tür, konu, yöntem ve deseni, örnekleme şeklinde alt problemlere göre sınıflandırılmıştır. Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak kodlanmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak tezin künyesine (adı, yazarı, yayımlandığı yıl, üniversite vb.) dair veri girişi yapılmış daha sonra tür, konu, yöntem, örneklem düzeyi tespit edilmiştir. Veri analizi sürecinde bazı tezlerde yöntem hakkında bilgiye yer verilmediği görülmüştür. Yöntem bilgisi olmayan tezler ‘Belirtilmemiş’ şeklinde kodlanmıştır. Bir kısım tezlerde ise yöntem konusunda farklı terimler kullanıldığı tespit edilmiş ve bunlara dair uzman görüşü alınarak ortak kullanıma gidilmiştir. Veriler bu işlemler doğrultusunda kodlanmıştır. SPSS’ye kodlanan veriler betimsel analiz tekniklerinden frekans yardımıyla yorumlanmıştır.

Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe (YDOT) öğretimi ders kitapları ile ilgili 151’i izinli, 4’ü izinsiz olmak üzere 155 farklı tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Veri kaynağındaki tezlerden erişim izni olmayan çalışmalar sadece yıl, tür ve üniversite başlıkları altında; izinli olan 151 tez ise tüm alt başlıklarda analiz edilmiştir. Alt problemlere dair ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Yayınlanma Yılına İlişkin Bulgular

YDOT ders kitapları ilgili tezlerin yayınlanma yıllarına ilişkin dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. *YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı*

Yıl	f
1995	2
1996	2
2007	3
2008	1
2009	1
2010	6
2011	5

2012	1
2013	4
2014	4
2015	13
2016	9
2017	13
2018	22
2019	47
2020	22
Toplam	155

Tablo 1’de YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin yayınlanma yıllarına ilişkin dağılım görülmektedir. Bulgulara göre ilk 2 tezin 1995 yılında İstanbul Üniversitesi’nde hazırlandığı belirlenmiştir. Yayın yıllarına göre en fazla tezin 2019 ($f=47$) yılında hazırlandığı görülmektedir. Bunu 2018 ($f=22$) ve 2020 ($f=22$) yıllarının takip ettiği, 2015 ve 2017 yıllarında da konuyla ilgili tezlerin daha fazla ($f=13$) hazırlandığı anlaşılmaktadır. 2015’ten sonra, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili 9’un üstünde, önceki yıllarda ise 1 ile 6 arasında tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, son yıllarda YDOT ders kitapları ile ilgili tez çalışmalarında önemli bir artış olduğunu göstermektedir.

Tez Türüne İlişkin Bulgular

YDOT ders kitapları ilgili tezlerin türlerine ilişkin dağılım Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. YDOT Ders kitapları ile ilgili tezlerin türe göre dağılımı

<i>Tür</i>	<i>f</i>
Yüksek Lisans	139
Doktora	16
Toplam	155

Tablo 2’de YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin 139’unun yüksek lisans, 16’sının doktora türünde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ders kitapları ile ilgili tezlerin çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde hazırlanmıştır.

Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin dağılım Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımı

<i>Üniversiteler</i>	<i>f</i>
1. Akdeniz Üniversitesi	4
2. Adıyaman Üniversitesi	1
3. Ankara Üniversitesi	8
4. Atatürk Üniversitesi	1
5. Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
6. Başkent Üniversitesi	2
7. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
8. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
9. Bursa Uludağ Üniversitesi	1
10. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	9
11. Çag Üniversitesi	1
12. Çukurova Üniversitesi	2
13. Dicle Üniversitesi	1
14. Dokuz Eylül Üniversitesi	5
15. Erciyes Üniversitesi	1
16. Fırat Üniversitesi	2

17. Gazi Üniversitesi	12
18. Gaziantep Üniversitesi	3
19. Giresun Üniversitesi	1
20. Hacettepe Üniversitesi	15
21. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	3
22. İnönü Üniversitesi	1
23. İstanbul Üniversitesi	28
24. Karadeniz Teknik Üniversitesi	2
25. Kırıkkale Üniversitesi	1
26. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	3
27. Marmara Üniversitesi	2
28. Mersin Üniversitesi	1
29. Mevlana Üniversitesi	1
30. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1
31. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	13
32. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2
33. Sakarya Üniversitesi	5
34. Selçuk Üniversitesi	1
35. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	9
36. Yıldız Teknik Üniversitesi	5
37. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	4
Toplam	155

Tablo 3'te YDOT ders kitapları ile ilgili 37 farklı üniversitede tez hazırlandığı görülmektedir. Bulgulara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarıyla ilgili en fazla tez *İstanbul Üniversitesi*'nde ($f=28$) hazırlanmıştır. *İstanbul Üniversitesi*'nden sonra *Hacettepe* ($f=15$), *Nevşehir Hacı Bektaş Veli* ($f=13$) ve *Gazi* ($f=12$) Üniversiteleri gelmektedir. *Ankara*, *Çanakkale Onsekiz Mart* ve *Tokat Gaziosmanpaşa* Üniversitelerinde 8 ve üzeri sayıda tez hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında kalan 30 üniversitede ise yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarıyla ilgili 1 ile 5 arasında tez çalışması yapılmıştır. Bu bulgu, Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi programları bakımından genel itibarıyla daha eski ve köklü bir geçmişe sahip olan üniversitelerde konuyla ilgili lisansüstü çalışmaların daha çok yapıldığını göstermektedir. Ancak yeni kurulmuş bazı üniversitelerde de lisansüstü düzeyde YDOT ders kitaplarına dair bir eğilimin olduğu söylenebilir.

Tezlerin Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılım Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. *YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımı*

<i>Konu</i>	<i>f</i>
Kültür Aktarımı	24
Söz Varlığı Unsurları	20
Metin (Seçim-Uyarlama-Öneri)	19
Dil Bilgisi	17
Sözcük Öğretimi	16
Genel Değerlendirme (Biçim-İçerik)	7
Yaklaşım-Kuram-Yöntem-Strateji	7
Konuşma	6
Yazma	6
Yabancı dil kitapları ile karşılaştırma	4
Görsel	4
Avrupa Birliği Diller için Ortak Başvuru Metni'ne Uygunluk	4
Etkinlikler	4
Okuma	3
Değerler Eğitimi	3

Dinleme	3
Ölçme Değerlendirme	3
Metinsellik Ölçütleri	1
Toplam	151

Tablo 4'te yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin konu dağılımı görülmektedir. Bulgulara göre, YDOT ders kitapları üzerine hazırlanan tezlerin daha çok *kültür aktarımını* konu aldığı ($f=24$), ardından *söz varlığı unsurlarının tespiti* ($f=20$) ile *sözcük öğretiminin* ($f=16$) geldiği anlaşılmaktadır. *Söz varlığı unsurları* ile *sözcük öğretimine* yönelik tezler birlikte değerlendirildiğinde söz varlığını zenginleştirme ($f=36$) konu alanı öne çıkmaktadır. Daha sonra *metin seçimi* ve ders kitapları için seçkin edebî öneriler sunmayı konu alan tezler ($f=19$) gelmektedir. Bunları *dil bilgisi* özellikleri ile öğretimine dair tezler ($f=17$) takip etmektedir. Ders kitaplarını *biçim ve içerik açısından değerlendirmeyi*; *yaklaşım-yöntem-stratejiler açısından incelemeyi*; *dil becerilerine (konuşma, yazma, okuma, dinleme)* ve *AB Ortak Başvuru Metni'ne uygunluğunu*; *yabancı dil ders kitapları ile karşılaştırmayı* ayrıca kitapların *görseller, etkinlikler, ölçme-değerlendirme, değerler eğitimi* gibi özelliklerini konu alan 3 ile 7 arasında tezin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarının metinsellik ölçütlerine uygunluk durumunu bir tezin konu aldığına dair bulgulara ulaşılmıştır.

Bu bulgu, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarıyla ilgili tezlerde söz varlığını zenginleştirme, kültür aktarımı ve metin unsurlarının daha fazla önemsedğini, dil bilgisinin de tezlerde tercih edilen konulardan olduğunu göstermektedir.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. *YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı*

Araştırma Yöntemi	Desen	f
Nicel	Deneysel	3
	Deneysel	2
	Olmayan	Ara Toplam
Nitel	Fenomenoloji	6
	Durum Çalışması	10
	Söylem Analizi	1
	Kuram Oluşturma (Gömülü Teori)	1
	Eylem (Aksiyon) Araştırması	1
	Doküman İncelemesi	95
	Ara Toplam	114
Nicel + Nitel	Karma	7
	Alan Araştırması (Derlem, Karşıtsal Çözümleme)	2
	Belirtilmemiş	23
	Toplam	151

Tablo 5'te yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerde kullanılan araştırma yöntem ve desenleri görülmektedir. Tabloya göre, YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin 23'ünde araştırma yöntemine dair bilgi yer almamaktadır. Yöntem ve desen bilgisi verilen tezlerden 114'ü nitel, 5'i nicel ve 7'si de karma yöntemle hazırlanmıştır. Bulgulara göre YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerde nitel araştırma desenlerinden çoğunlukla doküman incelemesi ($f=95$) daha sonra durum

çalışması ($f=10$) ve fenomenoloji/olgubilim ($f=6$) tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen tez çalışmaları arasında söylem analizi, kuram oluşturma ve eylem araştırması desenlerini kullanan birer çalışma da yer almaktadır. Nicel araştırma desenlerinden deneysel ($f=3$) ve tarama ($f=2$) tercih edilmiştir. Bunlarla birlikte 2 tezin alan araştırması şeklinde hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarına yönelik tezlerde kitapların farklı yönleriyle var olan durumunun betimlenmesine çalışıldığını, bunun için de doküman incelemesi / analizinden yararlandığını göstermektedir. Ayrıca ders kitaplarının özelliklerini ve uygulama ortamındaki durumunu tespit etmek için fenomenoloji ve daha geniş örneklerde ise taramanın tercih edildiği, kitapları geliştirmek için ise deneysel deneme, durum çalışması ve eylem araştırmasından yararlandığı da söylenebilir.

Tezlerin Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerde kitapların kullanıldığı AB Diller için Ortak Başvuru Metni'nde açıklanan dil yeterlik düzeyleri örneklem özellikleri için esas alınmıştır. Tezlerin örneklem düzeylerine ilişkin dağılım Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. *YDOT ders kitapları ile ilgili tezlerin örneklem düzeyine göre dağılımı*

Düzye	A-1	A-2	B-1	B-2	C-1	C-2	Belirtilmemiş
<i>f</i>	103	101	91	76	67	21	6

Tablo 6'da yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin örneklem olarak tercih ettiği dil düzeyleri görülmektedir. Bulgulara göre, tezlerde en fazla A1 düzeyi ($f=103$) ve A2 düzeyi ($f=101$) Türkçe ders kitapları incelenmiştir. B1, B2 ve C1 düzeyi ders kitapları da sırayla tercih edilen materyaller olarak görülmektedir. En az C2 düzeyi Türkçe ders kitabı araştırılmıştır. Bunların yanında sadece A1 düzeyi kitapları örneklem alan 6, A2 düzeyini 5, B1 düzeyini 14, B2 düzeyini 4, C1 düzeyini 7 tezin yapıldığı, diğer tezlerde birden fazla düzey kitabının örneklem olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu bulgu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarından daha çok temel ve orta düzeyde denk gelen kitapların araştırmalarda örneklem alındığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yurt içi ve dışında giderek artan bir talep ve ilgi söz konusudur. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik akademik araştırmaların artmasını, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve materyallerin çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Ders kitapları bu kapsamda yenilenmekte, çeşitlenmekte ve bilimsel araştırmalara konu olmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik 37 farklı üniversitede 4'ü izinsiz olmak üzere toplam 155 tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu tezlerden 139'unun yüksek lisans, 16'sının ise doktora düzeyinde olduğu ve ilk tezlerin 1995 yılında İstanbul Üniversitesi'nde tamamlandığı görülmüştür. Biçer'in (2017) 2016 yılına kadar yayınlanmış olan YDOT öğretimine yönelik makalelere dair araştırmasında en fazla incelenen konunun materyal ve ders kitabı olması ($f=43$), Türkben'in (2018) YDOT tezleri ile ilgili çalışmasında ise 2017 yılına kadar ders kitaplarına yönelik 57 tezin tespit edilmesi ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Konuyla ilgili en fazla tez çalışmasının 2019 ($f=47$) yılında gerçekleştirildiği, ardından 2020, 2018, 2017 ve 2015 yıllarında

tezlerde konunun incelendiği belirlenmiştir. 2015 yılından sonra YDOT ders kitaplarının tezlerde daha çok yer aldığı ve son yıllarda artış eğiliminin gözlemlendiği söylenebilir. Çelebi ve arkadaşları (2019) ile Küçük ve Kaya'nın (2018) YDOT öğretimi tezleriyle ilgili çalışmalarında da 2015 yılından sonra bu alandaki tezlerde artış gözlenmiştir. YDOT ders kitaplarına yönelik ilk tezin yanında en fazla tezin de İstanbul Üniversitesi'nde ($f=24$) hazırlanması dikkat çekmektedir. İstanbul Üniversitesi'nden sonra Hacettepe, Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Gazi Üniversiteleri gelmektedir. Gazi ve İstanbul Üniversitelerine dair sonuçlar alanyazındaki ilgili çalışmalarla örtüşmektedir (Ercan, 2014; Çelebi ve diğ., 2019; Türkben, 2018; Maden, 2020). Ankara, Çanakkale Onsekiz Mart ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitelerinde 8 ve üzeri sayıda, bunların dışındaki 30 üniversitede ise 1 ile 5 arasında tezin tamamlandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Türkçe öğretimi lisansüstü programları bakımından genel itibarıyla eski ve köklü bir geçmişe sahip olan yükseköğretim kurumlarında konunun tezlerde daha fazla tercih edildiğini göstermektedir. Ancak yeni kurulmuş bazı üniversitelerde de lisansüstü düzeyde YDOT ders kitaplarının araştırılmasına dair bir eğilimin oluştuğu da ulaşılan sonuçlardandır.

Veri kaynağındaki tezlerin daha çok kültürel unsurlar ve kültür aktarımı ($f=24$) konusunu ele aldığı, daha sonra söz varlığı unsurları ($f=20$), metin ($f=19$) ve dil bilgisi ($f=17$) konularının geldiği belirlenmiştir. Büyükkız (2014), Çevirme ve Koçak (2018) ile Çelebi ve arkadaşlarının (2019) yabancılara Türkçe öğretimi araştırmalarına yönelik çalışmalarında da dil bilgisi ve ders kitaplarının en çok işlenen konular olduğu tespit edilmiştir. Türkben'in (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili tezleri değerlendirdiği araştırmasında en fazla ders kitaplarının konu olarak tercih edildiği; ders kitaplarıyla ilgili tezlerde de kültür aktarımının incelendiği şeklinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Küçük ve Kaya (2018)'nin çalışması da kültür aktarımının YDOT öğretimi tezlerine çok fazla konu olduğunu göstermiştir. Söz varlığı unsurlarının tespiti ile birlikte sözcük öğretimi açısından YDOT ders kitaplarını inceleyen tezlerin ($f=16$) de önemli sayıda olduğu görülmüştür. Söz varlığı unsurlarının tespitinin YDOT öğretimi tezlerinde üzerinde durulan bir konu olduğu Maden'in (2020) araştırmasında da ortaya konulmuştur. Bunları takiben ders kitaplarındaki metinlerin ve metin önerilerinin tezlere konu olduğu görülmüştür. Ayrıca kitapların biçim ve içerik, görsel özelliklerinin, yaklaşım, kuram, stratejilere ve AB Ortak Başvuru Metni'ne uygunluğunun, yabancı dil kitapları ile karşılaştırılmasının, yöntem denemelerinin, değerler eğitimi ve etkinlik özelliklerinin birden fazla tezde araştırıldığı ulaşılan sonuçlardandır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin çoğunluğunun nitel araştırma desenlerini kullandığı tespit edilmiştir. Veri kaynağındaki erişim izni olan 23 tezde yöntem bilgisinin yer almadığı; diğer tezlerin 114'ünün nitel, 5'inin nicel ve 7'sinin karma yöntemle desenlendiği ayrıca 2 çalışmada alan araştırması şeklinde yöntem izlendiği görülmüştür. Ercan (2014), Türkben (2018) ve Çelebi ve arkadaşlarının (2019) konuyla ilgili araştırmasında da yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili tezlerin çoğunun nitel yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. YDOT öğretimi makalelerini inceleyen Biçer (2017) ile Çevirme ve Koçak'ın (2018) araştırmasında da nitel yöntemin daha çok tercih edildiğinin tespiti bu sonuçlarla örtüşmektedir. Yine Ercan (2014) çalışmasında da yöntemi belirtilmeyen lisansüstü tezlere rastlanmıştır. Veri kaynağındaki nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen tezlerde en fazla doküman incelemesi ($f=95$) daha sonra durum çalışmasının ($f=10$) ve fenomenoloji/olgubilimin ($f=6$) tercih edildiği ortaya konulmuştur. Nicel araştırma desenlerinden ise deneysel ($f=3$) ve tarama ($f=2$) tercih edilmiştir. Bu sonuç, YDOT ders kitaplarına yönelik tezlerde farklı açılardan kitapların var olan durumunun betimlenmesine çalışıldığını, bu eğilime uygun olarak da doküman incelemesi, olgubilim, durum çalışması ve tarama modellerinden yararlandığını göstermektedir.

Veri kaynağındaki tezlerde, en fazla A1 düzeyi ($f=103$) ve A2 düzeyi ($f=101$) yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının örnekleme yer aldığı tespit edilmiştir. Daha sonra B1, B2 ve C1 düzeyi Türkçe ders kitaplarının tezlerde tercih edildiği görülmüştür. Buna karşın YDOT ders kitaplarıyla ilgili tezlerde en az C2 düzeyi ders kitapları incelenmiştir. Ercan'ın (2014) YDOT

öğretimine yönelik tezleri analiz ettiği çalışmasında da incelenen ders kitapları tespit edilmiştir. Ercan'ın çalışmasının bulgularına göre tezlerde en çok incelenen ders kitabı *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe*'dir. Bu öğretim setinin A1 ve A2 düzeyine denk gelmesi de araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. YDOT ders kitaplarını inceleyen tezlerde genellikle birden fazla düzeye yönelik ders kitabının örnekleme birlikte yer alması önemli sonuçlardandır. Bu sonuç, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarından daha çok temel ve orta düzeye, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na (TYDOÖP, 2020) göre ise ilkökul ve ortaokul düzeyine denk gelen materyallerin araştırıldığına işaret etmektedir. B1, B2 ve C1 düzeyi Türkçe ders kitaplarının da tezlerde incelenmesi ortaokuldaki dil öğrenimi ile ortaöğretim arasındaki ilişkinin dikkate alındığı, lise düzeyine denk gelecek ders kitaplarının da özelliklerinin tespitine çalışıldığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonucunda; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik 139'u yüksek lisans, 16'sı doktora olmak üzere 155 tezin 37 farklı üniversitede hazırlandığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili ilk tezin 1995 yılında İstanbul Üniversitesi'nde ve en fazla tezin yine aynı üniversitede tamamlandığı, daha sonra Hacettepe, Nevşehir Hacı Bektaş Veli ve Gazi Üniversitelerinin geldiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, YDOT ders kitaplarıyla ilgili en fazla tez çalışması 2019 yılında gerçekleştirilmiştir ve 2015 yılından sonra bir artış eğilimi gözlenmiştir. Yine incelenen tezlerde daha çok kültür aktarımı konusunun işlendiği, bunu takiben söz varlığını zenginleştirme, metin ve dil bilgisinin tezlere konu olduğu görülmüştür. YDOT ders kitaplarına yönelik tezlerin çoğunluğunun nitel araştırma desenlerini kullandığı ve en çok doküman incelemesinin tercih edildiği; ayrıca bu tezlerde A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarının örnekleme daha fazla yer aldığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı görülmektedir. Doktora düzeyinde ise sınırlı çalışmaya konu olmuştur. Bu nedenle doktora düzeyinde de YDOT ders kitapları incelenmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik tezlerin çoğunluğu kuruluşu bakımından eski üniversitelerde tamamlanmıştır. Yeni üniversitelerde bu konunun lisansüstü düzeyde tercih edilmesi, yaygınlığının sağlanmasına ve akademik alanyazının gelişmesine katkı sunabilir.

Kültür aktarımı, söz varlığı ve sözcük öğretimi, metinler ve dil bilgisinin YDOT ders kitaplarına yönelik tezlerde daha çok çalışılmasına karşın doğrudan dil becerilerini geliştirme, program ve kuramlara uygunluk, ölçme-değerlendirme, metinsellik, yazım ve anlatım bozuklukları gibi konular az sayıda teze konu olmuştur. Bu tür konuların lisansüstü tezlerde daha fazla araştırılması gerekmektedir.

Durum çalışması, eylem araştırması ve deneysel desende daha çok tez çalışması yapılarak YDOT ders kitapları için yeni model ve tasarımların geliştirilmesine imkân verilebilir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2013). Türkçe derslerinde ders kitabı dışında görsel öge kullanmaya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 471-479.
- Aydın, B. (2013). Öğretim gereçlerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi: ders kitabı. (Ed. H. F. Odabaşı). *İngilizce öğretmenliğinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı-II* (2. Baskı) içinde (ss. 25-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Babayigit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyali kullanma amaçlarının ve durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 42-59.

- Başaran, M. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başkan, A. ve Ustabulut, M.Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 39-55. DOI: 10.29000/rumelide.835294
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 237-245.
- Büyükkiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, H. (2014). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde görsel işitsel materyal kullanma durumları ve bunu etkileyen faktörler. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 333-347.
- Council of Europe (CoE) (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., ve Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çevirme, H., ve Koçak, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 2015-2017 yılları arasında yapılan akademik makalelerdeki eğilimler. (Ed. Ş. Gerçek). *Current Database in Education* Vol. 20 içinde (s.163-174). London: IJOPEC Publication Limited.
- Ercan, A. N. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. *7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 19-21 Haziran, Muğla.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(41), 213-237.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A., Çaylı, C. ve Çavuş, S. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynakça denemelerine kesitsel bir katkı: 2013-2015 yılları. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 19-85.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098.
- Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., ve Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.

-
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, S., ve Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456.
- Maden, A. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 795-806.
- Maden, S. ve Maden, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimde eğitim ortamları. (Ed. M.N. Kardaş), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde s.195-236. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Mert, O. (2002). Türkçe'nin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 349-381.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, XIII, 59-69.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, [Special Edition]*, 1-22.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Bayem Ajans.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Haziran 2021

Yıl: 5 Sayı: 1 ss. 103-119

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 10.05.2021

Kabul Tarihi: 27.06.2021

ISSN: 2619-9408

June 2021

Volume: 5 Issue: 1 pp. 103-119

Article Type: Research Article

Submitted: 10.05.2021

Accepted: 27.06.2021

GÖRSEL OKUMA/GÖRSEL SUNU VE GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİYLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ

Yunus ŞAKIROĞLU*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim-öğretim alanında yapılan “görsel okuma/görsel sunu” ve “görsel okuryazarlık” konulu doktora ve yüksek lisans tezlerini incelemektir. Çalışmada toplam 37 doktora ve yüksek lisans tezi, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak çözümlenmiş, sayısal olarak ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Tezler; yapıldıkları yıl, üniversite, ana bilim dalı, ele alınan konu, örneklem grubu, veri toplama araçları ve kullanılan yöntem değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın verileri, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından eğitim-öğretim alanında kavram düzeyinde tarama yapılarak elde edilmiştir. Kavram taramasında, “görsel okuma, görsel sunu, görsel okuryazarlık” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Taramalar sonucunda “görsel okuryazarlık” ve “görsel okuma/görsel sunu” becerileriyle ilgili 11’i doktora 26’sı yüksek lisans olmak üzere 37 çalışmanın yapıldığı, en çok tezin üniversite bazında Gazi Üniversitesinde (f=11), ana bilim dalı bazında ilköğretim ana bilim dalında (f=11), yöntem bazında ise nicel yöntemde (f=23) yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca tezlerin çoğunluğunun hedef kitle bakımından ilköğretim birinci kademeye (f=13) yönelik olduğu ve veri toplama aracı olarak da en fazla anketin kullanıldığı (f=25) bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel okuma, görsel sunu, görsel okuryazarlık, lisansüstü çalışmalar

ANALYSIS OF POSTGRADUATE STUDIES ON VISUAL READING/VISUAL PRESENTATION AND VISUAL LITERACY SKILLS

ABSTRACT

The aim of this study is to examine doctoral and master’s theses on "visual reading/visual presentation" and "visual literacy" in the field of education. In the study, a total of 37 doctoral and master’s theses were examined according to document analysis; one of the qualitative research methods. The data obtained in the study were analyzed using descriptive analysis, expressed numerically and interpreted. The theses were evaluated according to the variables of the years when they were written, the universities in the body of which they were written, the departments/divisions, the subjects handled, the sample groups, the data collection tools and the methods used. The data of the study were obtained from the database of the Higher Education Council National Thesis Center by scanning at the concept level in the field of education. In the concept search, the keywords of "visual reading, visual presentation, visual literacy" were used. As a result of the scannings, it was determined that 37 studies, 11 of which are doctorate and 26 of which are master’s theses, were carried out, that most of the theses were carried out at Gazi University (f = 11) on the basis of the university, and most in primary education on the basis of department/division and in the quantitative method (f = 23) on the basis of the method. In addition, it was found that most of the theses were aimed at the primary school first grade (f = 13) in terms of the target audience and the questionnaire method was used the most as the data collection tool (f = 25).

Key Words: Visual reading, visual presentation, visual literacy, postgraduate studies.

* Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6151-7984

Giriş

İletişim, içinde yaşanılan dünyada insan varlığı için en büyük gereksinimlerden biri durumundadır. Bu gereklilik, insanoğlunun var oluşundan bu yana çeşitli form ve araçlar kullanılarak giderilmiştir. Mağara duvarlarına resimler çizme, dumanla haberleşme bunlardan bazılarıdır.

Günümüzde ise iletişim araçları, teknolojinin ilerlemesine de bağlı olarak büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Çağımız insanı yazışarak iletişim kurmak için birbirlerine “kısa mesaj” göndermekte, cep telefonu aracılığı ile konuşmakta, uzaktaki tanıdıkları ile görüntülü konuşma uygulamaları vasıtasıyla iletişim kurmakta, sosyal sanal ağlardan eski dostlarını bulmakta, e-posta ile de veri alışverişinde bulunmaktadır. Durum bu iken çağa ve çağın gereklerine ayak uydurmak için görsel, işitsel ve yazılı tüm kanalların oluşturduğu iletişim araçlarının iletişim becerilerine de sahip olmak gerekir. Bu gereklilik, dünyayı ve dolayısıyla da bireylerin yaşam şekillerini ve dinamiklerini (okuryazarlık, duygusal ikonlar, yaşam boyu öğrenme zorunluluğu, teknolojik gerekircilik vb.) önemli ölçüde etkilemiş ve değiştirmiştir (Tüzel, 2010: 692).

Çağımızda görsel, yazılı, sesli vs. tüm haber alma ve iletişim araçlarını içinde barındıran genel ağ (internet) teknolojik gelişmelere bağlı olarak giderek gelişmekte ve farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu yönü ile tüm bireylerin de görsel okuma ve yazma becerisini edinmelerini ve bu alanın okuryazarı olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda geleneksel okuryazarlığa ilaveten, farklılaşan ve gelişen iletişim teknolojileriyle eşgüdümlü olarak medya okuryazarlığı, sinema okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, televizyon okuryazarlığı ve en önemlisi görsel okuryazarlık alanlarının geliştirilmesi yolunda son yıllarda kuramsal olarak yoğun çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir (Parsa 2007: 117).

Yeni bir okuryazarlık türü olan “görsel okuryazarlık”, ülkemizde “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanı başlığı altında Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5’te (TDÖP 1-5) yer almaktadır (MEB, 2005).

Bu bağlamda, görsel okuma ve görsel sunu ve görsel okuryazarlık kavramlarına ilişkin bilgilere yer vermek yerinde olacaktır.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu; sembol, şekil, resim, tablo, grafik, beden dili, doğa ve sosyal olayların görsellerini okumayı, anlamayı ve yorumlamayı kapsayan bir öğrenme alanıdır (Sarikaya, 2017: 780). Görsel okuma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

(i) Görsel okuma; resim ve grafik gibi görüntülerin ilettiği mesajların okunabilmesi, anlamlandırılabilmesi ve yorumlanabilmesi sanatıdır (Wileman 1993’ten aktaran: Çam, 2006: 8).

(ii) Görsel okuma; bireylerin çevrelerinde görerek kısa süreli belleğe aldığı her veriyi analiz edebilmelerini sağlayan yetenekler bütünüdür (Stokes, 2005).

(iii) Görsel okuma; bir olayın ortaya çıkış şeklini tabiatın kendi kanunları içerisinde ele alan ve sebep-sonuç bağlantısı kurma yeteneğine sahip olma durumudur (Güleryüz, 2004).

(v) Görsel okuma; yazılı metinler dışında kalan görsel unsurların irdelenmesi ve okunmasıdır (Brill, Kim ve Branch, 2001’den aktaran: Çam, 2006: 8).

Günümüzde görsel okuma hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Bilgisayar ve internetin gelişmesi insanlardaki öğrenme şekillerinde de önemli değişikliklere yol açmıştır. Bireyler görseller aracılığıyla bilgi edinmeye ve öğrenmeye başlamışlardır. Görsel araçların insan hayatında öneminin artmasıyla görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı olarak Türkçe programında yer almıştır ve

görsel okuma görsel sunu öğrenme alanlarına ait kazanımlar programda yer almıştır (Güleryüz, 2004: 8).

Görsel okuma ile öğrenciler, düşünme ve anlama gibi becerilerini geliştirir ve kalıcı öğrenme yapma olanağı bulurlar. Bireyler, duygu ve düşüncelerini paylaşmak, yazılı veya sözlü olarak kendilerini ifade edebilmek için görsel sunuları kullanmaktadır. Bunun yanı sıra farklı ve çeşitli görsel öğeleri kullanarak birbirileriyle iletişime geçmektedirler. Bu sebeple öğrenciler, iletişim sürecinde kendilerini ifade ederken, fikirleri paylaşırken, yorumlarken ve anlayışları somutlaştırırken görsel sununun önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar (Akyol, 2006: 106). Dolayısıyla öğretmenlere bunu sağlamada büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler bu konuda iyi yetiştirilmeli ve okullara gerekli donanım desteği sağlanmalıdır. Bu desteklerin sağlanması öğrenciyi yaşama hazırlamada değerli katkılar sunabilecektir (Çam, 2006).

Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde görsellerin kullanılması ve sunulması karşındaki bireyin dikkatini arttırmakta ve verilmek istenen iletiyi kavramasını hızlandırmaktadır. Sunular hazırlanırken içerik ile paralel olmasına özen gösterilmeli ve sunu hazırlamada farklı yol ve yöntemler de izlenmelidir (Bozkurt ve Ulucan, 2014: 26). Dolayısıyla öğrencilerin sunularında içeriğe uygun görselleri kullanabilmesinin yanında müzikli oyun ve drama gibi yollarla da duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri gerekmektedir (Ünalın, 2006: 118).

Görsel Okuryazarlık

“Görsel okuryazarlık” anlaşılacağı üzere “okuma” ve “yazma” eylemlerini bünyesinde barındırmaktadır. Diğer bir deyişle görsel okuryazarlık, anlama (okuma) ve anlatma (yazma) becerilerinden oluşan bir süreçtir. Araştırmacılar tarafından görsel okuryazarlığın birçok tanımı yapılmakla birlikte, yapılan tanımlarda geçmişten günümüze kadar birtakım değişiklikler yapılarak, “görsel okuryazarlığın” kavram sahasının genişletildiği görülür. Örneğin önceleri “görsel okuma” kavramı sadece bir anlama becerisi (okuma) olarak ele alınırken daha sonraları “görsel okuryazarlık” kavramı ile anlama becerisinin yanına anlatma becerisi de eklenmiş olunur.

Görsel okuryazarlık kavramı modern bir kavram olabilir fakat düşünce olarak çok eskilere dayanmaktadır. “Görsel okuryazarlık” kavramı, 1950’lerden bu yana tartışılmakta, 21. yüzyılda insanların çevresini saran imgeleri anlama ve anlatma gayretinin bir neticesi olarak gündün güne önem kazanmaktadır (Messaris, 1994). Kişinin, diğer kişilerle kurduğu iletişimde görselleri kullanması ve ona yönelik kullanılan görselleri anlamasını sağlayan beceriler bütünü olarak adlandırılan görsel okuryazarlık (Ausburn-Ausburn 1978: 293) sürekli olarak anlam sahasını genişletmektedir. Dil aracılığı ile yaşanan “anlamlandırma” sürecinde nesne-zihin etkileşiminin simgesel dilini devre dışı bırakma amacını taşıyan görsel okuryazarlık, 1990’lı yıllar itibarıyla okuma, konuşma, dinleme, yazmanın yanında beşinci dil becerisi olarak batı ülkelerinin müfredatında yer almaya başlamıştır (Burmark 2002; Elkins 2003; McFadzean-McRenzie 2001).

Resimlerin kelimelere kıyasla zihinde 60.000 kat daha hızlı işlendiği göz önüne alındığında çağımızda görsel okuryazarlığın önemi ve sağladığı artılar ortaya çıkmaktadır. Feinstein ve Hagerty (1994) görsel okurluğun, modern dünya eğitimi için; okuma, yazma ve aritmetik ile aynı öneme sahip dördüncü bir beceri olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca görsel okuryazarlığın, eğitim için neden bu derece önem arz ettiğini şu dört madde ile açıklamaktadırlar:

1. Beyindeki sağ yarım küreyi kullanması gerektiği için öğrenme sürecine beyindeki sağ ve sol yarım küreleri katar. Dolayısıyla öğrenme faaliyetlerinde bütünsel düşünmeyi gerçekleştirir.

2. Beyindeki sol yarım küreye ait soyut izlenimleri; somut bir hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırır.

3. Benzer düşüncelere, çeşitli işleme becerileri kazandırarak farklı bakış açıları edindirir.

4. Çevresindeki doğal ve doğal olmayan unsurlardan etkilenecek bağımsız karar alamayan bireyler yerine; kendi başına karar alabilen, etrafındaki görselleri okuyup kavrayabilen bireyler yetişmesini sağlar (Akt. İşler 2002: 156).

Sonuç olarak görsellerle kuşatılmış bir dünyada yaşayan insanlar, doğal bir şekilde sahip oldukları görsel okuma yeteneklerinin anlamının tam olarak farkında değildirler. Oysa görsel okuma; anlama kabiliyeti, yaratma yeteneği ve kültürel sembolleri içeren imajları, objeleri ve görülebilir hareketleri kullanabilmeyi gerektirir. Bu beceriler, metin okumaya benzer yollarla öğrenilebilir. Çalışma ve alıştırmalarla bireyler; fark etme, yorum yapma ve diğer görsel öğelerin dizimsel ve anlamsal ayrımını kullanma becerilerini geliştirebilirler. Görsel okuma becerisi, imajların kullanılmasında, analizinde ve üretiminde ömür boyu daha basit ve zevk veren bir öğrenme yaklaşımını da beraberinde getirir (Felten 2008: 61). Dolayısıyla görsel okuma ve yazma becerisinin adı olan görsel okuryazarlık kavramı günümüz insan yaşamında en önemli becerilerden biri belki de en önemlisidir denilebilir.

Alanyazın incelendiğinde görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. görsel okuma/görsel sunu becerisinin kuramsal açıdan ele alındığı çalışmalar (Güneş, 2013; Maden ve Altunbay, 2016; Sarıkaya, 2017); öğrenci, öğretmen görüşlerinin ele alındığı çalışmalar (Akpınar, 2009; Bozkurt ve Ulucan, 2014; Ateş, Sur ve Çelik, 2020); deneysel çalışmalar (Arpaguş, Moğol ve Ünsal, 2015; Varan ve Sönmez, 2016; Arı ve Soylu 2019) şeklindedir. Ayrıca alanyazında görsel okuryazarlıkla ilgili kuramsal çalışmalar (İşler, 2002; Parsa, 2007; Alpan, 2008; Günay, 2008; Zeren ve Arslan 2009; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Tüzel, 2010; Yıldız, 2012; Onursoy, 2017); öğrenci, öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalar (Kaya, 2011; Duran, 2013; Göçer ve Tabak, 2013; Yılmaz, 2013; Hiçyılmaz, 2020); deneysel çalışmalar (Şahin ve Kıran, 2009; Bangir-Alpan, 2013; Kocaarslan ve Çeliktürk, 2013; Doğru, 2014, Örs ve Baş, 2018) mevcuttur. Ancak görsel okuma/görsel ve görsel okuryazarlıkla ilgili lisansüstü çalışmaların analiz edildiği çalışma bulunamamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sunması beklenmektedir.

Amaç

Bu çalışmada, eğitim-öğretim alanında yapılan “görsel okuma/görsel sunu” ve “görsel okuryazarlık” konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaca bağlı olarak çalışmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

Eğitim öğretim alanındaki “görsel okuma/görsel sunu” ve “görsel okuryazarlık” konulu yüksek lisans ve doktora tezlerinin;

- Yapıldığı yıllara,
- Üniversitelere,
- Ana bilim dallarına,
- Konularına,
- Örneklem grubuna,
- Veri toplama araçlarına,
- Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma, sadece eğitim-öğretim alanında görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık ile ilgili kavramlardan hareketle tespit edilmiş ve tam metnine ulaşılan 37 lisansüstü tez ile sınırlıdır. Diğer alanlarda bu becerilerle ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar ele alınmamıştır.

Yöntem

Bu başlık atında araştırmanın modeli, verilerin toplanması, verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

“Görsel okuma/görsel sunu” ve “görsel okuryazarlık” becerileriyle ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 41) şeklinde tanımlanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Doküman incelemesi; “araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 189). Belgesel tarama veya belgesel gözlem olarak da adlandırılmaktadır (Çepni, 2012).

Çalışmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. Verilerin toplanması ve kodlanmasını kolaylaştırmak amacıyla ilk olarak Excel tablosu oluşturulmuş, yapılan taramalar bu tabloya aktarılmıştır. Çalışmada eğitim-öğretim alanında kavram taraması yapılmıştır. Kavram taramasında, “görsel okuma, görsel sunu, görsel okuryazarlık” gibi anahtar kelime ve türevleri kullanılmıştır. Eğitim-öğretim alanında yapılan kavram taraması sonucunda “görsel okuryazarlık” ve “görsel okuma ve sunu” becerileriyle ilgili yapılan ve tam metnine ulaşılan 37 tezin olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Bu analizde veriler, belirlenmiş başlıklar altında yorumlanır ve özetlenir. Amaç, elde edilen bulguları, düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma için eğitim-öğretim alanında yapılan “görsel okuryazarlık” ve “görsel okuma/görsel sunu” konulu çalışmalara ulaşıldıktan sonra betimsel analiz yöntemine uygun bir çerçeveye oluşturulmuş ve temalar belirlenmiştir. Temaları belirleme sürecinde alanyazın taranmış, benzer çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra araştırmacı literatür taramasından elde edilen bilgileri de dikkate alarak çalışmanın alt amaçları doğrultusunda temaları belirlemiştir. Konuyla ilgili temalar 37 tez için; yapıldığı yıl, üniversite, ana bilim dalı, ele alınan konu, örneklem grubu, veri toplama araçları ve kullanılan yöntem değişkenlerine göre belirlenmiştir. Temalar altında oluşturulan bulgular frekanslarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “görsel okuma/görsel sunu” ve “görsel okuryazarlık” becerileriyle ilgili yapılmış tezlerin; tür, yıl, üniversite, ana bilim dalı, konu, örneklem grubu, veri toplama araçları ve kullanılan yöntemlere göre dağılımlarına yer verilmiştir.

İlk olarak görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili tezlere ait bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
2006	0	1	1
2007	0	1	1
2008	0	3	3
2011	0	1	1
2012	0	1	1
2013	0	3	3
2015	3	0	3
2016	0	2	2
2020	2	0	2
Genel Toplam	5	12	17

Tablo 1 incelendiğinde görsel okuma/görsel sunu becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans (%70,58) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da alanda daha çok yüksek lisans düzeyinde araştırma yapma eğiliminin ağır bastığını göstermektedir. Tabloda çalışmaların en fazla 2008, 2013 ve 2015 (%17,64) yıllarında yapıldığı, ilgili beceri ile ilgili doktora çalışmalarının önceki yıllarda hiç yapılmadığı ve daha sonraki dönemlerde yapılmaya başlandığı da gözlenmektedir.

Görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Marmara Üniversitesi	0	2	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	0	1	1
Gazi Üniversitesi	1	2	3
Uşak Üniversitesi	0	1	1
Atatürk Üniversitesi	3	1	4
İstanbul Üniversitesi	1	0	1
Çukurova Üniversitesi	0	1	1
Fırat Üniversitesi	0	2	2
Pamukkale Üniversitesi	0	1	1
Bartın Üniversitesi	0	1	1
Genel Toplam	5	12	17

Tablo 2 değerlendirildiğinde, görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili toplam 10 farklı üniversitede çalışma yapıldığı görülmektedir. En fazla tez, sırasıyla Atatürk (%23,52) ve Gazi (%17,64) üniversitelerinde yapılmıştır. Yine doktora düzeyinde en fazla çalışmanın Atatürk Üniversitesinde yapıldığı gözlemlenmektedir. Doktora düzeyindeki çalışmaların ise sadece üç üniversitede (Atatürk, Gazi, İstanbul) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili yapılan tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı	DR Tezi	YL Tezi	Toplam
İlköğretim ABD	1	7	8
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ABD	0	2	2
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD	1	0	1
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD	1	0	1
Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	1	0	1
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD	0	1	1
Eğitim Bilimleri ABD	0	2	2
Türkçe Eğitimi ABD	1	0	1
Genel Toplam	5	12	17

Tablo 3 incelendiğinde görsel okuma/görsel sunu ile ilgili tezlerin 8 farklı ana bilim dalında yapıldığı görülmektedir. En fazla tezin İlköğretim Ana Bilim Dalında (%47,05) yapıldığı görülürken onu Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dallarına (%11,76) takip etmiştir. Ana bilim dalı bazında en çok İlköğretim Ana Bilim Dalında çalışma yapılmış olmasında, görsel okuma/görsel sunu öğrenme alanının 2005 Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2005) 1-5. sınıflar düzeyinde yer almasının etkisi olduğu söylenebilir.

Görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili yapılan tezlerde ele alınan konuların dağılımı Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerde Ele Alınan Konular

Konu	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Sadece Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisini Ele Alan Tezler	1	3	4
Görsel Okuma/Görsel Sunuyla Birlikte Farklı Konuları da Ele Alan Tezler	4	9	13
Genel Toplam	5	12	17

Tablo 4 incelendiğinde görsel okuma/görsel sunu ile birlikte farklı konuları da ele alan tezlerin toplam tezlere oranı %76,47 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında sadece görsel okuma/görsel sunu becerisini ele alan tezlerin toplam tezlere oranı ise %23,53'tür. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin her ikisinde de görsel okuma/görsel sunu ile birlikte farklı konuları da ele alan çalışmaların sadece görsel okuma/görsel sunu becerisini ele alan çalışmalardan fazla olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda ele alınan konular genel hatlarıyla aşağıda verilmiştir:

- Projeye dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin görsel sunu uygulamalarına ve sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi,

- İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki,

- İlköğretim birinci sınıf Türkçe kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri,

- İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi,

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik görsel okuma eğitim programı geliştirilmesi,
- Türkçe dersinde kısa film destekli etkinliklerin görsel okuma becerilerine etkisi,
- Sosyolojik görsel okuma ve sanatsal uygulama eğitim modülünün resim-iş öğretmenliği lisans programında uygulanması,
- Yaratıcı düşünme tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine etkileri.

Görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili yapılan tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
İlköğretim (1-5)	2	6	8
İlköğretim (6-8)	1	0	1
Ortaöğretim (9-12)	0	1	1
Lisans	1	1	2
Lisansüstü	0	0	0
Öğretmenler	1	4	5
Akademisyenler	0	0	0
Genel Toplam	5	12	17

Tablo 5 incelendiğinde yüksek lisans tezlerinde örneklem grubu sayısının (%70,58) doktora tezlerindeki örneklem grubu sayısından (%29,42) daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Örneklem gruplarında sırasıyla en fazla ilköğretim 1-5 öğrencilerinin (%47,05), öğretmenlerin (29,41) ve lisans öğrencilerinin (%11,76) tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra doktora tezlerinde de yüksek lisans tezlerinde de en fazla çalışma ilköğretim 1-5 öğrencileriyle yapılmıştır. Onu öğretmenlerin olduğu örneklem grubu takip etmiştir. Ayrıca lisansüstü öğrenciler ve akademisyenlerin hiç tercih edilmemiş olmaları dikkat çekici bir başka durumdur.

Görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Gözlem	4	0	4
Görüşme	3	5	8
Başarı Testi	2	0	2
Tutum/Algı/Kişilik/İlgi veya Yetenek Testleri	0	4	4
Anket	3	11	14
Doküman	1	0	1
Diğer	1	1	2
Genel Toplam	14	21	35

Tablo 6 değerlendirildiğinde yüksek lisans çalışmalarında (%60) veri toplama araçlarının doktora çalışmalarından (%40) daha fazla olduğu görülmektedir. Doktora ve yüksek lisans

çalışmalarında sırasıyla en fazla anket (%40) ve görüşme formu (%22,85) kullanılmıştır. Öte yandan doktora tezlerinde en fazla kullanılan veri toplama aracı gözlem iken yüksek lisans tezlerinde ankettir. Ayrıca doküman incelemesi ile çok az çalışma yapılması da kayda değer bir veridir denilebilir.

Görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili yapılan tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Görsel Okuma/Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Yöntem	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Nicel	1	10	11
Nitel	2	1	3
Karma	2	1	3
Genel Toplam	5	12	17

Tablo 7 ele alındığında en fazla nicel yöntemin (%70,58) kullanıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde en fazla kullanılan araştırma yöntemi nicel yöntemdir (%83,33). Buna karşılık doktora tezlerinde ise en az kullanılan yöntem nicel yöntem olmuştur (%20). Yani yüksek lisans tezlerinde en fazla nicel yöntem çalışmaları yapılmışken nitel (4,55) ve karma (4,55) yöntemlere dayalı çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinde ise nitel ve karma yöntemlerin eşit sayıda kullanıldığı görülmektedir.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlere ait bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Görsel Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
2008	0	1	1
2012	1	0	1
2014	1	2	3
2015	2	1	3
2016	0	1	1
2017	1	0	1
2018	1	1	2
2019	0	7	7
2020	0	1	1
Genel Toplam	6	14	20

Tablo 8 incelendiğinde görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans (%70) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da alanda daha çok yüksek lisans düzeyinde araştırma yapma eğiliminin ağır bastığını göstermektedir. Tabloda çalışmaların en fazla 2019 (%35) yılında yapıldığı görülürken bu çalışmaların tamamının yüksek lisans tezi olduğu, doktora çalışmalarının da son beş yılda giderek azaldığı gözlenmektedir.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Görsel Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	0	2
Gazi Üniversitesi	3	5	8
Pamukkale Üniversitesi	0	1	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	0	1	1
Çukurova Üniversitesi	0	1	1
Sakarya Üniversitesi	0	1	1
Atatürk Üniversitesi	0	1	1
Trakya Üniversitesi	0	1	1
Yıldız Teknik Üniversitesi	0	1	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	0	1	1
Genel Toplam	6	14	20

Tablo 9 değerlendirildiğinde, görsel okuma/görsel sunu becerisi ile ilgili toplam 11 farklı üniversitede çalışma yapıldığı görülmektedir. En fazla tez, sırasıyla Gazi (%40), Çanakkale Onsekiz Mart ve Ondokuz Mayıs (%10) üniversitelerinde yapılmıştır. Hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesinde yapıldığı gözlemlenmektedir. Doktora düzeyindeki çalışmaların ise sadece üç üniversitede (Gazi, Ondokuz Mayıs, Çanakkale Onsekiz Mart) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. Görsel Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı	DR Tezi	YL Tezi	Toplam
İlköğretim ABD	1	2	3
Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	2	4	6
Eğitim Bilimleri ABD	1	2	3
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD	1	0	1
Resim-İş Eğitimi ABD	1	1	2
Fen Bilgisi Eğitimi ABD	0	1	1
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD	0	2	2
Görsel Kültür ABD	0	1	1
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD	0	1	1
Genel Toplam	6	14	20

Tablo 10 incelendiğinde görsel okuryazarlıkla ilgili tezlerin 9 farklı ana bilim dalında yapıldığı görülmektedir. En fazla tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında (%30) yapıldığı görülürken onu İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dallarına (%15) takip etmiştir. Ayrıca en fazla doktora tezinin yine Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında yapıldığı göze çarpmaktadır. Durumun böyle olmasında ilgili ana bilim dalında görsel unsurların fazlaca kullanılmasının etkisinin olduğu söylenebilir.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlerde ele alınan konuların dağılımı Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Görsel Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerde Ele Alınan Konular

Konu	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Sadece Görsel Okuryazarlık Becerisini Ele Alan Tezler	2	5	7
Görsel Okuryazarlıkla Birlikte Farklı Konuları da Ele Alan Tezler	4	9	13
Genel Toplam	6	14	20

Tablo 11 incelendiğinde sadece görsel okuryazarlık becerisini ele alan tezlerin toplam tezlere oranı %35 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında görsel okuryazarlık ile birlikte farklı konuları ele alan tezlerin toplam tezlere oranı ise %65’tir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin her ikisinde de görsel okuryazarlıkla birlikte farklı konuları da ele alan çalışmaların sadece görsel okuryazarlık becerisini ele alan çalışmalardan fazla olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalarda ele alınan konular genel hatlarıyla aşağıda verilmiştir:

- Gelecekçi sanat eğitimi modellerine temel oluşturması bakımından görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi,
- Lise düzeyi görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi,
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri,
- İlköğretim programlarında yer alan görsel okuryazarlık kazanımlarının değerlendirilmesi,
- Görsel farkındalık eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi,
- Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi,
- Lisans öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri ve web sayfalarında öncelikle görsele ya da görsele birlikte metne yönelim tercihleri,
- Ortaokul 8. sınıf görsel sanatlar dersinde pedagojik sanat eleştirisi yönteminin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi,
- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyi ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Görsel Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
İlköğretim (1-5)	0	5	5
İlköğretim (6-8)	1	5	6
Ortaöğretim (9-12)	1	2	3
Lisans	2	3	5
Lisansüstü	0	0	0
Öğretmenler	0	1	1

Akademisyenler	0	0	0
Diğer	2	0	2
Genel Toplam	6	16	22

Tablo 12 incelendiğinde yüksek lisans tezlerinde örneklem grubu sayısının (%71,42) doktora tezlerindeki örneklem grubu sayısından (%28,58) daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Örneklem gruplarında sırasıyla en fazla ilköğretim 6-8 (%27,27), ilköğretim 1-5 ve lisans (%22,72) öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra doktora tezlerinde en fazla çalışma lisans öğrencileriyle yapılmışken yüksek lisans tezlerinde en fazla çalışma ilköğretim 1-5 ve 6-8 öğrencileri ile yapılmıştır. Ayrıca lisansüstü öğrenciler ve akademisyenlerin hiç tercih edilmemiş olmaları dikkat çeken durumlardır. Diğer kategorisinde yer alan çalışmalar ise yazarların kendi görüşlerini belirttiği nitel çalışmalardır.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13. Görsel Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Gözlem	0	2	2
Görüşme	3	5	8
Başarı Testi	1	4	5
Tutum/Algı/Kişilik/İlgi veya Yetenek Testleri	0	2	2
Anket	4	7	11
Doküman	1	1	2
Diğer	1	0	1
Genel Toplam	10	21	31

Tablo 13 değerlendirildiğinde yüksek lisans çalışmalarında (%67,74) kullanılan veri toplama araçlarının doktora çalışmalarında (%32,26) kullanılan veri toplama araçlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Doktora ve yüksek lisans çalışmalarında sırasıyla en fazla anket (%35,48) ve görüşme formu (%25,80) kullanılmıştır. Öte yandan hem doktora hem yüksek lisans tezlerinde en fazla anket kullanılmıştır. Doktora çalışmalarında tutum/algı/kişilik/ilgi veya yetenek testleri ile gözlem formlarının hiç ele alınmamış olması kayda değer bir veridir.

Görsel okuryazarlık becerisi ile ilgili yapılan tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14. Görsel Okuryazarlık Becerisiyle İlgili Yapılan Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Yöntem	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi	Toplam
Nicel	2	10	12
Nitel	2	2	4
Karma	2	2	4
Genel Toplam	6	14	20

Tablo 14 ele alındığında en fazla nicel yöntemin (%60) kullanıldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde nicel yöntemin oranı (%71,42) diğer yöntemlerden fazladır. Yüksek lisans tezlerinde en fazla nicel yöntem çalışmaları yapılmışken nitel (14.28) ve karma (14.28) yöntemlere dayalı

çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinde ise tüm yöntemlerin eşit sayıda kullanıldığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim-öğretim alanında görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 37 lisansüstü tez incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Lisansüstü tezlerin yayın yılına ilişkin bulgular incelendiğinde, görsel okuma/görsel sunu becerisiyle ilgili yapılan tezlerin 2006-2020 yılları arasında yayımlandığı ve bu tezlerin 12'sinin yüksek lisans; 5'inin ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yayın yılları incelendiğinde, görsel okuma/görsel sunu ile ilgili ilk yüksek lisans tezinin 2006; ilk doktora tezinin 2015 yılında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. En fazla yüksek lisans ve doktora tezlerinin 2008, 2013 ve 2015 yıllarında hazırlandığı tespit edilmiştir. Buna karşılık görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili yapılan tezlerin ise 2008-2020 arasında yayımlandığı ve bu tezlerin 14'ünün yüksek lisans, 6'sının ise doktora tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin yayın yıllarına bakıldığında; ilk yüksek lisans tezinin 2008, ilk doktora tezinin 2012 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların en fazla 2019 yılında yapıldığı görülürken bu çalışmaların tamamının yüksek lisans tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki konuda yazılan lisansüstü çalışmalara bakıldığında, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre sayı olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebinin, eğitim alanında yer alan üniversite kurumlarındaki lisansüstü programların (yüksek lisans ve doktora) yer alma durumları ve sözü edilen konu alanları üzerine yapılan çalışmaların tercih edilme durumları şeklinde açıklanabilir. İlgili literatür kapsamında lisansüstü tezleri, tez yayın yılı çerçevesinde de değerlendirildiği çalışmalar (Doğan ve Özçakmak, 2010; Balcı, 2012; Sarıkaya ve Söylemez, 2016; Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017; Batur ve Özcan, 2020; Sevim, 2020; Değirmenci-Gündoğmuş, 2018; Taş ve Bulut, 2020) mevcuttur. Elbir ve Bağcı (2013) tarafından ilköğretim düzeyi okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirildiği araştırmada, çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Haçat ve Demir (2019) tarafından eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada da yine, tezlerin genellikle yüksek lisans düzeyinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversiteler incelendiğinde, görsel okuma/görsel sunu becerisiyle ilgili tezlerin 10 farklı üniversitede yapıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans düzeyindeki tezlerin Marmara, Gazi ve Fırat üniversitelerinde eşit sayıda yapıldığı görülmektedir ($f=2$). Doktora düzeyinde tezlerin de sadece 3 farklı üniversitede yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Atatürk Üniversitesi bu anlamda 3 tez ile en fazla doktora tezi yapılan üniversite iken onu birer tezle Gazi ve İstanbul üniversiteleri takip etmektedir. Toplam yapılan tez sayılarına bakıldığında Atatürk Üniversitesinde en fazla tezin yapıldığı dikkat çekmektedir. Turan, Sevim ve Tunagür (2018), Türkçe eğitimi alanındaki tezlerin özet bölümlerini analiz ettikleri çalışmalarında en fazla çalışmanın Atatürk Üniversitesinde yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili tezlerin ise 11 farklı üniversitede yapıldığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans ve doktora düzeylerinin her ikisinde de Gazi Üniversitesinin önde olduğu, ardından Çanakkale Onsekiz Mart ve Ondokuz Mayıs üniversitelerinin geldiği görülmektedir. Özdemir (2018) okumaya ilişkin lisansüstü çalışmaları incelediği araştırmasında da Gazi Üniversitesinde yapılan tezlerin sayı olarak daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Haçat Oğuz ve Demir (2018), köklü üniversitelerde hazırlanan tez sayısının fazla olmasını, üniversitelerin kuruluş yıllarının diğerlerine göre daha erken olması ve akademik olanaklara daha fazla sahip olmalarıyla açıklamaktadır.

İncelenen lisansüstü tezler, hazırlandığı ana bilim dalları bazında ele alındığında, görsel okuma/görsel sunu becerisiyle ilgili tezlerin en fazla ilköğretim ana bilim dalında yapıldığı

görülmektedir. Görsel okuryazarlık becerisiyle ilgili tezlerin ise en fazla güzel sanatlar eğitimi ana bilim dalında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezler konu dağılımı bazında ele alındığında, görsel okuma/görsel sunu ile birlikte farklı konuları da ele alan tezlerin toplam tezlere oranı %76,47 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında sadece görsel okuma/görsel sunu becerisini ele alan tezlerin toplam tezlere oranı ise %23,53'tür. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin her ikisinde de görsel okuma/görsel sunu ile birlikte farklı konuları da ele alan çalışmaların sadece görsel okuma/görsel sunu becerisini ele alan çalışmalardan fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan sadece görsel okuryazarlık becerisini ele alan tezlerin toplam tezlere oranı %35 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında görsel okuryazarlık ile birlikte farklı konuları ele alan tezlerin toplam tezlere oranı ise %65'tir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin her ikisinde de görsel okuryazarlıkla birlikte farklı konuları da ele alan çalışmaların sadece görsel okuryazarlık becerisini ele alan çalışmalardan fazla olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı incelendiğinde, görsel okuma/görsel sunu becerisiyle ilgili yapılan tezlerde çeşitli gruplarda katılımcıların yer aldığı görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde en fazla ilköğretim (1-5) kademesinde bulunan öğrencilerin örneklem grubu olarak yer aldığı görülmektedir. Ardından öğretmenlerin oluşturduğu örneklem grubu gelmektedir. Görsel okuryazarlıkla ilgili yapılan tezlerde ise yüksek lisans tezlerinde en fazla ilköğretim (1-5) ve ilköğretim (6-8) kademesinde bulunan öğrencilerin örneklem grubu olarak yer aldığı görülürken; doktora tezlerinde ise en fazla lisans öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. İlgili alanyazın kapsamında araştırmacıların lisansüstü tezleri örneklem grubu bağlamında da değerlendirdiği çalışmalar (Çakıcı ve Ilgaz, 2011; Kaya ve Kaya, 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Sarıkaya ve Söylemez, 2016; Şenyurt ve Özer Özkan, 2017; Aksoy ve Kaplan, 2018; Haçat Oğuz ve Demir, 2018) yer almaktadır. Sarıkaya ve Söylemez (2016) tarafından yapılan Türkçe eğitimi alanındaki konuşma becerisiyle ilgili lisansüstü çalışmaların incelendiği çalışmada en fazla ilköğretim ve lisans öğrencilerinin örneklem grubu olarak tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde, görsel okuma/görsel sunu becerisiyle ilgili yapılan doktora tezlerinde en fazla gözlem aracı kullanılırken, yüksek lisans tezlerinde ise en fazla anketin kullanıldığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerinde tamamında ise en fazla anket veri toplama aracı kullanılmıştır. Görsel okuryazarlıkla ilgili yapılan doktora ve yüksek lisans tezlerinde de yine en fazla anketin kullanıldığı tespit edilmiştir. Kolaç (2008), ilk okuma yazma alanında hazırlanmış 37 lisansüstü tezini incelediği çalışmasında, veri toplama aracı olarak en fazla anket kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı incelendiğinde, görsel okuma/görsel sunu ile ilgili yapılan tezlerde ağırlıklı olarak nicel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Doktora tezlerinde nitel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanıldığı, yüksek lisans tezlerinde ise nicel yöntemin benimsendiği saptanmıştır. Görsel okuryazarlıkla ilgili yapılan tezlerde ise yine en fazla nicel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca doktora tezlerinde nicel, nitel ve karma yöntem eşit sayıda kullanılırken, yüksek lisans tezlerinde nicel yöntem en fazla başvurulan yöntem olmuştur. Altıparmak ve Nakiboğlu (2001), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini kullanılan araştırma yöntemi bakımından inceledikleri çalışmalarında, yüksek lisans tezlerinin büyük bir kısmında ve doktora tezlerin tamamında nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilere yer verilebilir:

- Türkiye'deki mevcut üniversite sayısı göz önünde bulundurulduğunda görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık gibi günümüz teknolojik dünyasındaki iki önemli beceriyle ilgili

çalışmaların yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ilgili becerilerde çalışmaların daha fazla araştırmacı tarafından ele alınması gerektiği söylenebilir.

- Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlıkla ilgili doktora tezlerinin çok az olduğu görülmektedir. Üniversitelerde bu konularla ilgili doktora düzeyinde daha fazla çalışma yapılması için araştırmacılar teşvik edilmelidir.

- Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlıkla ilgili sadece 22 üniversitede çalışmalar yapılmıştır. Diğer üniversitelerde de bu beceriye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Konu dağılımlarına bakıldığında sadece görsel okuma/görsel sunu becerisini ve aynı şekilde sadece görsel okuryazarlık becerisini ele alan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Sadece görsel okuma/görsel sunu becerisini ve aynı şekilde sadece görsel okuryazarlık becerisini ele alan çalışmaların yapılması noktasında daha fazla yönlendirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Aksoy, B. & Kaplan, M. (2018). Türkiye’de harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi. 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (Eylül 2018) Bildiri Kitabı, 1050-1075.
- Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, M. (2001). Fen Bilimleri Eğitimi lisansüstü tez çalışmalarında uygulanan nitel ve nicel yöntemler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 17, 355-358.
- Arı, G. & Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (2) , 718-735 .
- Arpağuş, E. K., Moğol, S. & Ünsal, Y. (2015). Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisi: Hareket konusu örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 65-81.
- Ateş, M., Sur, E. & Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Ausburn, L. J. & Ausburn, F. B. (1978). Visual literacy: Background, theory and practice. *Programmed Learning and Educational Technology*, 15(4), 291-297.
- Balcı, A. (2012). Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Bangir-Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: *Gazi Üniversitesi örneği*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-130.
- Batur, Z. & Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 834-854.
- Bozkurt, E. & Ulucan, M. (2014). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 22-60.
- Bulut, K. & Taş, C. (2020). 1994-2020 yılları arasında eğitim-öğretim alanında yapılan etik konulu bilimsel çalışmaların farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (46), 234-264.
- Burmark, L. (2002). Visual Literacy (Learn to See, See to Learn), Association for Supervision & Curriculum Development.
- Çakıcı, Y. & Ilgaz, G. (2011). 2004 yılı ilköğretim fen ve teknoloji programı ile ilgili 2005-2010 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34 (34), 35-47.

- Çam, B (2006) İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(2), 899-910.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Doğru, A. G. (2014). Lise düzeyi görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi. *Akdeniz Sanat*, 11(21), 45-63.
- Duran, M. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 38-51.
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 229-247.
- Elkins, J. (2003). Visual Studies, A Skeptical Introduction. New York and London: Routledge, UK.
- Feinstein, H. & Hagerty, R. (1994). Visual literacy in general education at the University of Cincinnati. Visual literacy in the digital Age: Selected readings from the annual conference of the International Visual Literacy Association (25th Rochester, New York, October 13-17, 1993,205-212.) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 602).
- Felten, P. (2008). Visual literacy. Change: The magazine of higher learning, 40(6), 60-64.
- Göçer, A. & Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık'ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 517-541.
- Güleryuz, H. (2004). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ankara: Pegem Yayınları.
- Günay, V. (2008). Görsel okuryazarlık ve imgenin anlamlandırılması. *Art-e Sanat Dergisi*, 1(1), 1-29.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Haçat, S. O. & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Hiçyılmaz, Y. (2020). İlkokul öğrencilerinin empresyonizme yönelik görüşlerinin görsel okuryazarlık bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1-1.
- İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kaya, M. & Kaya, M. F. (2013). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (27), 282-313.
- Kaya, M. F. (2011). Öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik coğrafya öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(2), 631-644.
- Kocaarslan, M. & Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 344-362.
- Kolaç, E. (2008). İlk okuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. 2-4 Mayıs. VII. Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28), 283-298.
- Maden, S. & Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1971-1983.
- McFadzean, E. & McRenzie, J. (2001), Facilitating Virtual Learning Groups: A practical approach, *Journal of Management Development*, S. 20(6), s. 470-494.
- MEB (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), MEB Yayınları, Ankara.
- Messaris, P. (1994). Visual Literacy: Image, Mind and Reality, Westview Pres, Oxford.
- Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 47-54.
- Örs, E. & Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 95-113.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.

- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (2), 111-127.
- Püsküllüoğlu, E. I. & Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.
- Sarikaya, B. & Söylemez, Y. (2016). Türkçe eğitimi alanındaki konuşma becerisiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (12-14 Ekim 2016), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Sarikaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalarda eğilimler: Bir İçerik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 124-144.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Şahin, Ç. & Kıran, I. (2009). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 77-90.
- Şenyurt, S. & Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(2).
- Turan, L., Sevim, O. & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(11), 29-44.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 691-705.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe Öğretimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varan, S. & Sönmez, Y. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerinin incelenmesi. XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Muğla, Turkey, 2221-2230.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. Ö. (2012). Görsel okuryazarlık üzerine. *Marmara İletişim Dergisi*, (19), 64-77.
- Yılmaz, R. (2013). Eğitim ve görsel okuryazarlık ilişkisi üzerine bir inceleme. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 101-121.
- Zeren, G. & Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 43-52.



SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRENME YAŞANTILARI (AMAÇLARI VE SÜREÇTE YAŞADIKLARI SORUNLAR) ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Muhammed TUNAGÜR* Mehmet Nuri KARDAŞ**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yaşayan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantılarını, Türkçe öğrenme amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar bağlamında incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanan çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) Türkçe eğitimi alan Suriyeli 12 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri üzerinde yapılan analiz çalışmaları neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları /gerekçeleriyle ilgili sekiz tema belirlenmiştir. Bu temalar “Türkiye’de yaşamak, Yeni bir dil öğrenmenin önemini bilme, Türkçenin önemli bir dil olması, Türkçe öğrenme zorunluğu, Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak, Türkiye’yi sevmek, Ailelerine yardımcı olmak ve Sosyal yaşam i şeklindedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları güçlüklerle ilgili görüşleri yedi ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar “Dil becerileri, Sosyal ilişkiler, Kültürel adaptasyon, Alfabe farklılığı, Dilsel özellikler, Kişisel nedenler, Söz varlığı” şeklindedir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleri arasında “Türkiye’de yaşamak, Türkiye’de eğitim almak ve sosyal yaşama uyum öne çıkmaktadır. Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlarda ise dil becerileri, Türkçe’nin kendine özgü dilsel özellikleri ve sosyal ilişkilerin öne çıktığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğrenme, Suriyeli öğrenciler, amaçlar, sorunlar.

A Study on the Turkish Learning Experiences of Syrian Students (Aims and Problems in the Process)

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the Turkish learning experiences of Syrian students living in Turkey in the context of their Turkish learning objectives and the problems they experience in the process. Case study, one of the qualitative research designs, was used. The data were collected with a semi-structured interview form. The sample of the research consists of 12 Syrian students studying Turkish at Van Yüzüncü Yıl University Turkish Teaching Center (TÖMER) in the 2017-2018 academic year. Content analysis was used in the analysis of the data. Eight themes related to the aims/reasons of Syrian students learning Turkish were determined. These themes are “Living in Turkey, Knowing the importance of learning a new language, Turkish being an important language, the necessity of learning Turkish, loving Turkey, Helping their families and Social life. The opinions of Syrian students about the difficulties they experience while learning Turkish are gathered under seven main themes. These themes are "Language skills, Social relations, Alphabet difference, Linguistic characteristics, Personal reasons, Vocabulary". It has been determined that

* Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mutunagur@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6427-6431.

** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mnkardas@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-6732-7815.

language skills, specific linguistic features of Turkish and social relations come to the fore in the problems they experience while learning Turkish.

Key Words: Learning Turkish, Syrian students, aims, problems

Giriş

Yerli veya yabancı tüm insanların temel iletişim araçları olan dil, insanların kendilerini geliştirmelerinde, farklı kültürler tanımalarında ve yeni kültürlere uyum sağlamalarında belirleyici faktördür. Bu nedenle ana dilin dışında en az bir yabancı dil bilmeye tarih boyunca büyük önem atfedilmiştir. “Bir lisan bir insandır” deyişi bu önemi vurgulamak için kültürümüzde söylenelemiştir.

En az bir yabancı dil öğrenmek kişi ve toplum gelişimi için büyük önem arz etse de dil öğrenme süreci çoğu kişi için pek de kolay olamamaktadır. Nitekim hedef dilin öğrenilmesi sürecinde başarıyı doğrudan etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Boylu ve Işık (2020, s.114)’a göre “yabancı dil öğrenim sürecinde bireylerin dili öğrenme amaçları, bilişsel yetkinlikleri, dili öğrendikleri ortam vb. hususlar dil öğreniminin hızını, verimliliğini ve kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle dil öğretiminin ilk aşaması olan planlama, dili öğrenen hedef kitlenin özellikleri, dili öğrenme amaçları, dilin öğrenileceği ortam vb. hususlar göz önünde bulundurulmadan yapılamaz.” Yine Boylu, Çal ve Ustabulut (2018)’a göre, konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklar da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir unsurdur.

Türkiye’de dil öğrenen hedef kitlenin demografik özellikleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Türkçe öğrenmek isteyen çocuk, genç, yaşlı, mülteci, öğrenci, asker, ev hanımı, iş insanı, esnaf, eğitimci vb. Türkçe öğrenme amaçları da haliyle farklılık gösterebilmektedir. Türkçe öğrenme amaçlarının birbirinden farklılık arz etmesi, Türkçe öğrenme etkinliklerinin planlanmasını da doğrudan etkileyen bir unsurdur.

Çeşitli gerekçelerle Türkiye’ye gelen yabancı sayısı her geçen gün artmaktadır. Milli politika açısından yabancılara Türkçe öğretmek Türkçenin dünya dili olması yolunda atılan önemli bir adım olarak görülse de bu adımı atma çalışmaları 2012 yılından itibaren farklı bir boyut kazanmıştır.

Suriye’de patlak veren iç savaş, milyonlarca Suriyelinin Türkiye’ye iltica etmesine neden olmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2020) verilerine göre Türkiye’ye iltica eden Suriyeli sayısı 3.587.578 olmuştur. Türkiye’ye sığınan Suriyelilerin şehirlere homojen dağılmadığı, kendi kültürlerine yakın sosyal yaşamın olduğu Şanlıurfa, Gaziantep, Hatay, Kilis, Mersin, Adana gibi kentlerde daha yoğun yaşadıkları gözlemlenmektedir. İş olanaklarının iyi olduğu Konya, İstanbul, Bursa, İzmir’de de Suriyeli mülteciler yoğun olarak yaşamaktadırlar (GİGM, 2020). Yine GİGM (2020) verilerine göre Suriyeli mültecilerin yaklaşık 2 milyonu eğitim çağında, yani 7-29 yaş aralığındadır. Bu veri, Türkiye’deki 2 milyon Suriyeliye vakit geçirilmeden Türkçe öğretmenin hayati önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye’ye yerleşen ve çeşitli iş kollarında çalışmaya başlayan Suriyelilerin sosyal yaşama entegrasyon sürecinin sağlıklı gerçekleşmesi için ilgili kurumlar tarafından yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim çağındaki genç nüfusa Türkçe öğretme çalışmaları bu bağlamda önemli bir yer tutmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki kurslar, devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesindeki TÖMER’ler bu bağlamda önemli eğitsel çalışmalar yürütmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uygulamaya konan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları (MEB, 2016;2017) ile Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (TMV, 2019) Türkçe öğretiminin genel çerçevesini çizmesi bakımından önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumunu/entegrasyonuna katkı sağlamak için hazırlanan PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System) projesine de bu bağlamda önemli bir misyon yüklenmiştir. Tüm bu gelişmeler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi konusunu daha popüler hale getirmiştir.

Bu bağlamda 2012 yılından itibaren yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanan bilimsel çalışma sayısında büyük bir ivme görülmektedir. Bu bilimsel çalışmalar, yabancılara ve bilhassa Suriyelilere Türkçe öğretme sürecine yön vermesi bakımından büyük işlevler görmektedir. Nitekim Türkçe öğretim programları çerçevesinde etkili, başarılı bir Türkçe eğitimi verebilmek için ön koşul hedef kitlenin ilgileri, ihtiyaçları, süreçte yaşadıkları sorunları bilmektir.

Suriyelilerin Türkçe öğrenme süreçleri üzerine alanyazında yapılan bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. Bölükbaş (2016) tarafından yapılan çalışmada İstanbul’da yaşayan Suriyeli mültecilerin dil öğrenme ihtiyaçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda mültecilerin en çok Türkiye’de üniversite okumak ve Türkiye’de hayatlarını devam ettirebilmek için Türkçe öğrenmek istedikleri; Türkçe kullanırken en çok resmî işlemler sırasında zorlandıkları; Türkçe öğrenirken konuşma ve yazma çalışmalarına çok önem verdikleri; konuşma becerilerini geliştirecek kurslara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Boylu ve Işık (2020) yaptıkları çalışmada Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçlerini öğretmen görüşlerinden hareketle incelemişlerdir. Çalışma neticesinde öğrenim görülen “sınıftaki bütün öğrencilerin Arapça bilmelerinin onlara Türkçe öğretimi sürecinde olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu, öğrencilerin yaşadıkları illerde halkın Arapça bilmesinin ve Suriyelilerin o bölgede yoğun olmalarının öğrencilerin derslerde öğrendiklerini dışarıda pratiğe dönüştürebilecek imkânların az olmasına neden olduğu, bu durumun da öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini olumsuz anlamda etkilediği” belirlenmiştir. Yıldız (2013) da araştırmasında ana dili Arapça olan Suriyelilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunun Arapça mantığı ile Türkçe öğrenmeye çalışmaları olduğunu belirlemiştir.

Alan yazında Suriyeli öğrencilerin/öğrencilere Türkçe öğrenim/öğretim süreçleri üzerine hazırlanmış daha birçok araştırma saymak mümkündür (Altıntaş, 2018; Boylu ve Işık 2019; Bölükbaş, 2016; Çetin, 2016; Erdem, Kaya, Yılmaz, 2017; Ergen ve Şahin, 2019; Morali, 2018; Özdemir, 2017; Soylu, Kaysılı ve Sever, 2020; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018).

Bulut, Kanat Soysal ve Gülçüçek (2018) Türkçe öğretmenlerinin görüş ve gözlemlerini, Boylu ve Işık (2019) Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri, Bölükbaş, (2016) genel olarak Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarını, Çetin (2016), Suriyelilerin sosyal yaşama entegrasyonunu, Dönmez ve Paksoy (2015) Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede yaşadıkları sorunları, Ergen ve Şahin, (2019) sınıf öğretmenlerinin Suriyelileri eğitirken yaşadıkları sorunları, Gün (2015) öğretim elemanlarının Suriyeli öğrencilere Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşlerini, Morali (2018) Suriyelilere Türkçe öğretirken karşılan sorunları işlemişlerdir. Üniversitelerde Türkçe öğretimi veren TÖMER’lerde Türkçe eğitimi alan Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme gerekçeleri/amaçları ve Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları öğrenci görüşlerinden hareketle inceleyen herhangi bir çalışmaya alanyazında karşılaşılmamıştır. Bu çalışma bu yönüyle özgündür ve alana katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesini, “Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları nasıldır?” oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın alt problem soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkiye’de eğitim alan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları güçlükler nelerdir?
2. Suriyeli öğrenciler hangi gerekçelerle Türkçe öğrenmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlandırılan herhangi bir durum veya bu durumları nitel veri toplama yöntemleri olan gözlem, görüşme ve doküman aracılığıyla ayrıntılandırarak verilere ulaşma sürecidir. Bir diğer ifade ile belirlenen bir durumun kaynak çokluğu aracılığıyla derinlemesine tanımlanması olarak belirtilebilir (Creswell, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi TÖMER bünyesinde eğitim alan 12 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Öğrencilerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Türkçe eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Suriyeli Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Boyut	Demografik Özellik	f
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	3
Ana dil	Arapça	12
Bilinen	Fransızca	1
	Diğer	5
Diller	İngilizce	1
	Kürtçe	1
	Bulgarca	1
Türkçe Seviye	Türkmençe	1
	B2	7
	B1	5

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya gönüllü olarak toplamda 12 misafir öğrencinin katıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dokuzu erkek üçü ise kadındır. Tamamının ana dilleri Arapçadır. Arapça dışında bir öğrenci Fransızca, beş öğrenci İngilizce, bir öğrenci Kürtçe, bir öğrenci Bulgarca, bir öğrenci de Türkmençe bilmektedir. Öğrencilerin beşi A2 yedisi ise B2 kurunda eğitim almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk şeklinde beş açık uçlu soru bulunan form kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve formda yer alan iki maddenin çıkarılması uygun bulunmuştur. Formun son şeklinde kısa, açık anlaşılır üç açık uçlu soru yer almıştır. Veri toplama aracında yer verilen sorular şu şekildedir.

1. Türkçe Öğrenirken hangi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Anlatınız.
2. Niçin Türkçe öğreniyorsunuz? Anlatınız
3. Türkçe öğrenme yaşıntılarımızla ilgili neler eklemek istersiniz?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç; veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin kolay açıklanması ve yorumlanması için benzer yönlerinin temalar ve kavramlar altında birleştirilmesi işlemlerini kapsamaktadır. Ön incelemede amaca hizmet etmeyen veriler ayıklanmıştır.

Analiz sürecinin nesnel yapılabilmesi için farklı değerlendiricilerin kodlama, tema ve alt temaları oluşturmada görev alması önem arz etmektedir (Büyüköztürk, vd., 2016, s.257). Bu çalışmada da verilerin kodlanması, temalandırılması işlemleri iki farklı alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız ve eş zamanlı olarak yapılmıştır. Farklı kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik oranı, Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmış (Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)=Güvenirlik) ve 0,80 olarak bulunmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin kodlanmasında kelime, cümle ve paragraflardan yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur.

Suriyeli misafir öğrencilerin görüşlerinde yer alan benzer kavramlardan hareketle ana tema ve alt temalar belirlenmiş, frekans değerleri hesaplanarak tablolştırılmıştır. Tabloların hemen altlarında tablo verileri açıklanmış ardından öğrencilerin görüşlerinden direkt alıntılar yapılarak tabloda verilen bulgular desteklenmiştir.

Öğrencilerden görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin Türkçe konuşmada kendilerini yeterince ifade edememeleridir. Öğrenciler kendilerini yazılı olarak daha rahat ifade edeceklerini belirtmeleri üzerine bu yola başvurulmuştur. Bu nedenle alıntılar öğrencilerin cümlelerinde değişiklik (imla, noktalama ve anlatım) yapılmadan yapılmıştır. Anlaşılması güç olan cümleler standart Türkçeleriyle birlikte verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu cümleler parantez içinde verilmiştir. Doğrudan alıntıların hangi öğrenciye ait olduğunun belirtilmesi için her öğrenciye farklı kodlar verilmiş ve bu kodlar alıntılanan cümlelerin başında parantez için verilmiştir. Örneğin, İlk Erkek Öğrenci (EÖ1), Üçüncü Kız Öğrenci (KÖ3)

Tablolarda verilen bulgular ve alıntılanan öğrenci görüşleri yorumlandıktan sonra diğer temalara geçilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın soruları çerçevesinde içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular verilmiştir.

1. Türkiye’de eğitim alan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları güçlükler nelerdir? problem sorusuyla ilgili elde edilen bulgular yedi ana tema altında aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. “Dil becerileri” ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Dil Becerileri	Konuşma/Anlatma	9
	Dinleme /Anlama	4
	Okuma/Anlama	4
	Dilbilgisi	3
	Yazma/Anlatma	1

Tablo 2’de Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandıkları dil becerilerine ilişkin veriler görülmektedir. Tablo incelendiğinde Misafir öğrencilerin Türkçe öğrenirken güçlük çektikleri dil becerilerinin sırasıyla Konuşma (f=9), Dinleme (f=4), Okuma (f=4), Dilbilgisi (f=3) ve Yazma (f=1) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Misafir öğrenciler en çok konuşma becerisinde en az ise yazmada zorlanmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bu yöndeki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

(EÖ8) ...yazmayı çok iyi biliyorum, yani herhangi bir şey dinliyorsa yazabilirim.

(EÖ6) Türkçe okurken hızlı okuyamıyorum.

(KÖ3) Her zaman insanlar burda hızlı hızlı konuşurlar. bu konuşma benim için çok zor olurdu.

(EÖ5) Komik bir şey de var mesela çarşıda hiç kimse benim türkçemi anlamıyordu ama çok şükür hocalarım benim türkçemi anlıyorlardı.

(EÖ4) Türkçem gelişmesini istiyorum hem konuşmada hem dinlemede ama hiç yolunda gitmiyor.

(EÖ3) Yazmalarım ilk zamanlarda çok kotuydu yavaş yavaş düzeldim. (Yazılarım ilk zamanlarda çok kötüydü, yavaş yavaş düzelttim.)

(EÖ3) Arkadaşlarım konuşurdular zaman her şey anlamıyorum ne söylüyorlar, bunun için hemen filimlere izledim. Müziklere dinledim romanlardan okudum öyle Türkçemi geliştirdim. (Arkadaşlarım konuştuklarında ne söylediklerini anlamıyordum. Filmler izledim, müzik dinledim, roman okudum, Türkçemi geliştirdim.)

(EÖ8) Türkçe konuşurken sadece bir zorluk karşılaşıyorum. O zorluk konuşmaktır.

(EÖ8) Bir kişiyle konuşuyorsam her şey anlatabilirim ama zorla ve hatalarla, yani o kişi ne konuşuyorum ve ne istiyorum beni anlıyor.

(EÖ8) Okumak için her cümle ve her şey okuyabilirim lakin yavaşça.

(EÖ4) *Hızlı bir şekilde konuşma, Türkçenin zorluğundan biridir. Türkler çok hızlı konuşuyorlar ben de onların gibi konuşamıyorum.*

(KÖ1) *Turçe öğrenirken en zorluklar karşıyorum eTkileri; Hem anlamak hem talaFuz etmek zor geliyor beni. (Türkçe öğrenirken zorluklarla karşılaşıyorum. En çok, anlamak ve telaffuz etmek zor geliyor bana.)*

Suriyeli öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde en çok şikâyet ettikleri durumun Türklerin hızlı konuşmaları olduğu anlaşılmaktadır. Daha çok hızlı konuşmalar nedeniyle dinleme/anlamada da problem yaşadıkları, konuşurken telaffuz hataları yaptıkları bu nedenle doğru anlaşamadıkları öğrenci ifadelerinde görülmektedir. Yazma becerisi öğrencilerin en az şikâyet ettikleri dil becerisidir. Ancak bazı öğrencilerin cümleleri incelendiğinde yazma alanında da (özellikle imla ve söz dizimi) pek başarılı olmadıkları söylenebilir. Türkçe Öğrenme sürecinde sosyal ilişkiler ile ilgili yaşanan sorunlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Sosyal ilişkiler” ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Sosyal İlişkiler	Çarşı-pazardaki ilişkiler	2
	Sınıfta Türk öğrenci olmaması	1
	Arkadaşlıklar	1
	Barınma ihtiyacı	1

Tablo 3’te Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde “Sosyal İlişkiler” teması ile ilgili yaşadıkları sorunlar alt temalarda gösterilmiştir. Çarşı-pazardaki ilişkiler (f=2), Sınıfta Türk öğrenci olmaması (f=1), Arkadaşlıklar (f=1) ve Barınma ihtiyacını (f=1) giderme ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu yöndeki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

(EÖ7) *Türkiyeye ilk geldiğimde çok zorlukla karşılaştım. Mesele ev kiralık aradığımız zaman hiç anlamıyoruz ve üniversitede kayıt yaptığım zaman çok sorunlar karşılaştım.*

(EÖ5) *Bazı sesler ana dilimde yok onların söylemesi zordur benim için. Sorunlar de çok ondan sanırımki sınıftaşlarım rahatsız ediyorum bazı zaman vardı hiç kimse beni anlamıyordu bu yüzden benim canım çok sıkıldı.*

(EÖ4) *Çünkü Türk arkadaşım yok sınıfımızda hep yabancı öğrenci var ve arabçe biliyorlar, bu yüzden Türkçem fazla gelişmiyor.*

(EÖ7) *Türkçe öğrenmeden önce çarşıda beni kandırdılar Ama Türkçe öğrendikten sonra ben pazarlık yapıyorum.*

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde Türkçeyi iyi düzeyde öğrenememelerinin sebeplerinden birinin sınıflarında Türk öğrencinin olmaması olduğu anlaşılmaktadır. Sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerin Arap olması öğrenme ortamında da kendi ana dillerini kullanmaya devam ettikleri, bu durumun da hedef dilde iletişimi sekteye uğratma sonucunu doğurduğu söylenebilir. Türkçe iletişim kuramamanın sosyal ilişkilerde önemli sorunlar doğurduğu söylenebilir. Kültürel uyum temasıyla ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. “Kültürel adaptasyon” ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Kültürel adaptasyon	Farklı ağızlar	1
	Farklı dil	1

Tablo 4’te Türkçe öğrenme sürecinde misafir öğrencilerin yaşadıkları kültürel uyumla ilgili sorunlar nedenleri alt temalar olarak verilmiştir. Farklı ağız (f=1)’lar ve Farklı dil (f=1)’e maruz kalmak kültürel uyumla ilgili temel sorunlar olarak belirlenmiştir. Misafir öğrencilerin bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

(EÖ4) *Bazı söylediklerini anlamıyorum, bu da yeni bir sıkıntı. Çünkü şehirden şehire ağız değişiyor. Özellikle Karadeniz bölgesindeki ağız.*

(EÖ7) *ilk zaman kimseyle ulaşmak zordur çünkü başka bir dilde konuşuyorlar.*

Katılımcılar, Türkçe öğrenmeye başladıklarında hedef dilde iletişim kurmakta zorlandıklarını, farklı şehirlerde Türkçenin farklı ağızlarla konuşulmasının dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Dil öğrenme süreçlerinde Alfabe farklılığı ile ilgili yaşanan sorunlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Alfabe” ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Alfabe	Alfabe farklılığı	2

Tablo 5’te Suriyeli öğrencilerin Türkçe Öğrenme sürecinde alfabe ile ilgili yaşanan sorunlar görülmektedir. Buna göre bazı katılımcılar, “Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen temel nedenlerden biri olarak “alfabe farklılığı” (f=2)’ni görmektedirler. Misafir öğrencilerin bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

(EÖ4) *Bazen okumakta zorlanıyorum çünkü Türkçede kullanılan harfler Bezikiden çok farklı biri Latince biri biri Arapça*

(EÖ9) *Türkçe alfabesi arapçadan tam farklıdır. ...Dil öğrenmek kolay bir kelime değil biraz çaba göstermemiz gerekir*

Misafir öğrencilerin görüşleri incelendiğinde alfabe farklılığından dolayı Türkçe metin/yazı okumakta zorlandıkları, bunun için daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Misafir öğrencilerin Türkçe Öğrenme sürecinde Türkçenin özellikleri ile ilgili yaşadıkları sorunlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Dil özellikleri” ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Dil özellikleri	Arapça ve Türkçenin yapısal farklılıkları	6
	Cümle özellikleri	3
	Ses özellikleri	3
	Sözcük transferi	2
	Sözcük çekim ve türetimi	2
	Eklerin çeşitliliği ve çokluğu	1
	Sözcük özellikleri	1
	Sözcüklere yüklenen anlamlar	1

Tablo 6’da Suriyeli misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde Türkçenin dil özellikleri ile ilgili karşılaştıkları sorunlar görülmektedir. Tablodaki alt temalar incelendiğinde misafir öğrencilerin sırasıyla “Arapça ve Türkçenin yapısal farklılıkları (f=6)”, “Cümle özellikleri (f=3)”, “Ses özellikleri (f=3)”, “Sözcük transferi (f=2)”, “Sözcük çekim ve türetimi (f=2)”, “Eklerin çeşitliliği ve çokluğu (f=1)”, “Sözcüklerin özellikleri (f=1)” ve “Sözcüklere yüklenen anlamlar (f=1)” konularında problem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Misafir öğrencilerin bu yöndeki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

(EÖ2) *biz süryede yabancı dillerden inglizce öğreniyoruz bu yüzden bazen bir kelime ediyorum Türkçe zannediyorum ve sonuçta inglizce çıkar. (Suriye’de yabancı dil olarak İngilizce öğreniyoruz. Türkçe öğrenirken Türkçe zannettiğimiz bazı kelimelerin İngilizce olduğunu fark ediyoruz.)*

(KÖ3) *Arapçanın cümlesi şaklinde Türkçenin cümlesinden çok farklı için. (Türkçenin cümle yapısı Arapçanın cümle yapısından çok farklı olduğu için)*

(EÖ9) ...üstelik türkçede çok ekler var bunun için karıştırabilirdik. (Türkçede çok ek olduğu için karıştırdık)

(EÖ9) Bildiğiniz gibi dil öğrenmek kolay değil ve çok zorluklarla karşılaştım. Özellikle türkçe dili arapça veya İngilizce gibi değil, kurallarda ve konuşmada çok değişiklik var.

(EÖ6) bazı cümlelerin manasını Tam söyleyemiyorum.

(KÖ3) Türkçenin cümlesinde eklemeler vardır. Filleri ve isimleri için bu eklemeler kullanabiliriz. Ama Arapçada böyle bir şey yoktur. (Türkçe cümlelerde geçen fil ve isimlere ekler eklenir Arapçada böyle bir şey yoktur.)

(EÖ9) çok zorluklarla karşılaştım örneğin arapçada fiili cümlenin başında kullanılır ama türkçede en sonunda kullanılır.

(KÖ3) Arapça'dan Türkçe çok kelimeler almış ama hepsiler değiştir anlam ve Telaffuz. (Türkçe Arapçadan çok kelime almış ve hepsinin anlam ve telaffuzlarını değiştirmiş)

(EÖ3) Türkçedeki ünlüler farklıdır. Türkçede başladığım zaman çok zorlandım bu seslerin televizyonu (Türkçedeki ünlüler farklıdır. Türkçe öğrenmeye başladığımda bu seslerin telaffuzunda çok zorlandım.)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde en çok şikâyet ettikleri durumun Türkçenin yapısal özellikleri olduğu anlaşılmaktadır. Arapça ve diğer yabancı dillerden Türkçeye transfer edilen kelimelere yüklenen yeni anlamlar, Türkçenin kendine has söyleyiş özellikleri, sesler, kelime türetimi ve ek çeşitliliği vb. öğrencilerin şikâyet ettiği başlıca konulardır. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları bazı kişisel sorunlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. “Kişisel” sorunlarla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Kişisel	Sözcükleri ezberleyememe	1
	Ezberlenen sözcükleri unutma	1

Tablo 7'de öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları kişisel sorunlar görülmektedir. Alt temalarda öğrencilerin “Sözcükleri ezberleyememe (f=1)” ve “Ezberlenen sözcükleri unutma (f=1)” konularında şikâyet ettikleri görülmektedir. Misafir öğrencilerin bu yöndeki görüşleri şu şekildedir:

(EÖ2) türkçe öğrenmek başladım zaman çok kelimeler ve filler izbarledim ve sonra sürekli unutuyorum. (Türkçe öğrenmeye başladığımda çok kelime ezberledim ama sonra sürekli unutuyorum.)

(EÖ6) Yeni kelimelerle karşılaşıyorsun, benim bilmediğim kelimeler de var.

Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sorunların; sözcük ezberleyememe, ezberledikleri sözcükleri çabuk unutmaları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler her ne kadar Türkçeyi doğal ortamda öğrenme imkânına sahip olsalar da kendi arkadaş çevreleriyle hedef dil yerine kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarının (gözleme dayanan bir tespit), yeni sözcüklerle karşılaşma, yeni sözcükler öğrenmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili yaşadıkları diğer sorunlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. “Söz varlığı” ile ilgili yaşanan sorunlar

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Sözvarlığı	Az sayıda sözcük bilme	1
	Cümleleri anlayamama	1

Tablo 8'de öğrencilerin söz varlığıyla yaşadıkları sorunlar görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin “Az sayıda kelime bilme (f=1)”, “Cümleleri anlayamama (f=1)” söz varlığı ile ilgili yaşadıkları temel sorunlar olduğu anlaşılmaktadır.

(EÖ2) *Anne dilim arabçadır ve arabçadan türkçeyi çok kelimeler gelmiş ama ya manası değişiyor yada telaffuzu değişiyor. (Ana dilim Arapçadan Türkçeye çok kelime geçmiş, Türkçeye geçen kelimelerin ya anlamları ya da telaffuz şekilleri değişiyor.)*

(EÖ6) *Türk adam (insanlar) hızlı ve farklı konularda konuşurken konuştuğu kelimelerin bazısını anlamıyorum.*

Az sayıda sözcük bilmek, bilinen sözcüklerin yan anlamlarını bilememek konuşmada söylenen cümleleri anlamamaya sebep olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu sorunun üstesinden gelebilmeleri için öncelikle sözcük hazinelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Aksi durumda okuma, yazma becerileri de istenen düzeyde gelişmeyecektir.

Çalışmanın ikinci amaç sorusu ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Suriyeli öğrenciler hangi gerekçelerle Türkçe öğrenmektedirler? Problem sorusuyla ilgili bulgular sekiz ana tema altında aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. “Türkiye’de yaşamak” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Türkiye’de yaşamak	Türkiye’de yaşadığım için	10
	Türkiye’de yeni bir hayata başladığım için	7

Tablo 9’da Türkiye’de Türkçe eğitimi alan Suriyeli misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin bulgular görülmektedir. “Türkiye’de yaşamak” ana teması ile ilgili görüşler incelendiğinde “Türkiye’de yaşadığım için (f=10)” ve “Türkiye’de yeni bir hayata başladığım için (f=7)” yönünde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu tema ile ilgili katılımcı öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

(EÖ9) *Türkiye’ye gelmek istiyorsanız ilk yapmanız gereken şey Türkçeyi öğrenmektir.*

(EÖ8) *Çünkü ben şu anda Türkiye’de yaşıyorum.*

(EÖ6) *Çünkü Türkiyede yaşıyorum.*

(EÖ1) *ben yeni hayat başlıyorum o yüzden (Türkiye’de yeni bir hayata başlıyorum o yüzden)*

(KÖ1) *Ben geldim Türkiye yaşamak için bu yuzdan Türkç öğrenmek zorundayım. (Ben Türkiye’ye yaşamak için geldim o yüzden Türkçe öğrenmek zorundayım).*

(EÖ4) *Türkçe öğrenmek zorundayım birkaç sebep var. İlk olarak ben Türkiye’de yaşıyorum ve insanlarla anlaşmaya mecburum.*

Katılımcı görüşleri incelendiğinde Türkiye’de yaşamak için Türkçeyi öğrenme ihtiyacı duydukları anlaşılmaktadır. Ülkelerindeki iç savaş nedeniyle Türkiye’ye iltica eden Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki sosyo-kültürel yaşama adaptasyon süreçlerinin sağlıklı gerçekleşmesi için Türkçe öğrenmeye büyük önem verdikleri söylenebilir. Yeni bir dil öğrenmenin önemini bilme temasıyla ilgili bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. “Yeni bir dil öğrenmenin önemini bilme” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Yeni bir dil öğrenmenin önemini bilme	Yeni bir dil öğrenmenin önemli olması	6
	Küçükken yeni dil öğrenme isteği	1

Tablo 10’da Suriyeli misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olarak “dil öğrenmenin önemini bilme” temasına ilişkin bulgular görülmektedir. Alt temalar incelendiğinde “Yeni bir dil öğrenmenin önemli olması (f=6)” ve “Küçükken yeni dil öğrenme isteği (f=1)” yönünde görüşler belirttikleri anlaşılmaktadır. Temayla ilgili Suriyeli misafir öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

(EÖ3) *Bir dil bir insandır bunun dolayı çok çalışmak gereklidir.* (Bir dil bir insan demektir, bundan dolayı çok çalışmak gerekmektedir.)

(EÖ8) *Çünkü yeni diller öğrenmeği çok iyi bir şey.*

(KÖ2) *İnsan küçükken yeni bir dil öğrenmeli. Çünkü yaş ilerledikçe bir çok soru insanın kafasında oluşuyor. Biraz zorlanıyor insan yeni bir dili öğrenirken.*

(EÖ3) *Yeni bir dil öğrenmek için çok önemli bir şeydir.* (Yeni bir dil öğrenmek çok önemli bir şeydir.)

(KÖ2) *Çünkü şimdi Ben Türkiyede öğrencim, ve her bir dil dünya içinde eğer insan biliyor, çok iyi, çünkü her bir dil bir insandır.* (Çünkü ben Türkiye’ye öğrenciyim ve dünyada bir dil bilmek insan için çok önemlidir. Çünkü her bir dil bir insan demektir.)

Öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak yeni bir dil öğrenmenin önemine işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Bir dil bir insandır, sözüyle somutlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Küçük yaşta dil öğrenmenin önemi ayrıca vurgulanmış. Önemli bir dil olduğu için Türkçe öğrendiklerini belirten öğrencilerin görüşleriyle bulgular Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. “Türkçenin önemli bir dil olması” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Türkçenin önemli bir dil olması	Annem Türk olduğu için	1
	Dünya dili olduğu için	1
	Önemli gördüğüm için	1

Tablo 11’de Suriyeli misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olarak “Türkçenin önemli bir olması” temasına ilişkin bulgular görülmektedir. Alt temalar incelendiğinde “Annem Türk olduğu için (f=1)”, “Dünya dili olduğu için (f=1)” ve “Önemli gördüğüm için (f=1)” şeklinde alt temaların oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu tema altında incelenen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

(KÖ1) *Banca Turk deli olacak Donyada dörtuncu onamli Dil.* (Bence Türkçe Dünyadaki dördüncü önemli dil olacak)

(KÖ2) *Türkçe benim için çok önemlidir.*

(KÖ1) *Birinç sepep Turkç dilli benim ikinç anne dili olduğ için.* (Birinci sebep Türkçe dili benim annemin dili, yani benim ikinci dilim olduğu için Türkçe öğreniyorum)

Türkçenin önemli bir dil olması nedeniyle Türkçe öğrenildiği yönünde sınırlı sayıda görüş belirtildiği görülmektedir. Belirtilen üç görüşten ikisi aynı öğrenciye aittir. Sadece kız öğrencilerin Türkçeyi önemli bir olarak görmesi ayrıca dikkat çekicidir. Bu bulgu Türkçenin yeterince tanıtılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgular Türkçenin ve dolayısıyla Türk kültürünün tanıtımı için daha fazla çaba sarf etmek gerektiğine işaret etmektedir. Misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleriyle ilgili “Türkçe öğrenme zorunluluğu” temasına ilişkin bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. “Türkçe öğrenme zorunluluğu” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Türkçe öğrenme zorunluluğu	Öğrencilere Türkçe öğrenme zorunluluğu olması	5

Tablo 12’de misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olarak “Türkçenin öğrenme zorunluluğu” temasına ilişkin bulgular görülmektedir. Alt temada “Öğrencilerin Türkçe öğrenme zorunluluğunun olması (f=5)” yönünde görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu görüşlerin bazısı şu şekildedir:

(EÖ7) *Türkiyede üniversitede okuyacağım gittim Siirt üniversitede kayıt yaptım ama kayıt yaparken 'bir sene Türkçe okuman lazım' dediler. Sonra Vanda ilahiyat bana burs çıktı ile görüştim C1 Belgesi lazım, Türkçe kursu girmek zorundasın' dedi. O yüzden kurs kayıt yaptım.*

(EÖ1) *Yabancı öğrenciler Türkçe öğrenme zorundalar çünkü hayat dilsiz çok zor efendiye soyleyim. Ama dil olduğu zaman her şey kolaydır.*

(EÖ3). *Çünkü biz yeni öğrenciler Bu yılda türkiyenin üniversitelere girdik ve türkiye bize bir yıl verdi Türkçe öğrenmeyi için” (Biz öğrenciler bu yıl üniversitelere girdik ve Türkiye Türkçe öğrenmek için bize bir yıl süre verdi.)*

Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki en önemli gerekçelerinden birinin, kurallar gereği Türkiye’de eğitim alabilmek için Türkçe öğrenmenin zorunlu şart olarak belirlenmiş olması olduğu görülmektedir. Misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleriyle ilgili “Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak” temasına ilişkin bulgular tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. “Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak	Lisans eğitimi almak için	8
	Türkiye’de yabancı öğrenci olduğu için	7
	Yüksek lisans eğitimi için	2

Tablo 13’te Türkiye’de eğitim alan misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olarak “Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak” temasına ilişkin bulgular görülmektedir. Alt temalarda; “Lisans eğitimi almak için (f=8)”, “Türkiye’de yabancı öğrenci olduğu için (f=7)” ve “Yüksek lisans eğitimi için (f=2)” yönünde görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu görüşlerin bazıları şu şekildedir:

(EÖ9) *Üniversitede okumam için Türkçe öğrenmem gerekiyordu.*

(EÖ8) *Çünkü makine mühendisliği bölümünde okuyorum, makine mühendisliği bölümünde bütün dersler Türkçeyle veriliyor ve hocalardan çok konular anlamıyorum.*

(EÖ6) *bu sene yüksek lisans okumaya başladığım için.*

(KÖ3) *Gelecek yılda Tıp fakültesinde Tıp okuma başlayacağım ve Tıp için fazla Türkçe bilmem lazım.*

(EÖ1) *üniversite olarak yeni hayat başlıyorum o yüzden türkçe öğrenmeliyim çünkü türkçe bilmiyorumse hayatım şok kötü olacak. (Üniversite bağlamında yeni bir hayata başlıyorum, o yüzden Türkçe öğrenmeliyim. Türkçe öğrenmezsem hayatım çok kötü olacak)*

(EÖ4) *Gelecek sene yüksek lisans yapacağım dersler %100 Türkçe, işte benim için bu en önemli sebep Türkçe öğrenmeye.*

Misafir öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; Türkçe eğitim verilen Türkiye’deki lisans, yüksek lisans programlarında sağlıklı bir eğitim alabilmek için Türkçe öğrenme ihtiyacı duydukları, aksi durumda eğitim hayatlarının kötü etkileneceğine inandıkları anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleriyle ilgili “Türkiye’yi sevmek” temasına ilişkin bulgular tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Türkiye’yi sevmek” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Türkiye’yi sevmek	Türkiye’yi sevdiği için	2

Tablo 14’te “Türkiye’yi sevmek” temasıyla ilgili misafir öğrencilerin görüşleri görülmektedir. Alt temada; “Türkiye’yi sevdiği için (f=2)” yönünde sınırlı sayıda görüş belirtildiği görülmektedir. Bu görüşler şu şekildedir:

(EÖ5) *Türkiye ülkesini seviyorum.*

(KÖ3) *Ben Türkçeyi öğrenmek istiyorum.*

Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece ikisinin Türkiye’yi sevdiği için Türkçe öğrendiğini belirtmesi önemli bir bulgudur. 2011 yılından beri Türkiye’de yaşayan, eğitim alan, çalışan öğrencilerin henüz Türkiye’ye ve dolayısıyla Türkçeye karşı beklenen düzeyde bir sevgi duyulmaması düşündürücü bir durumdur. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleriyle ilgili “Ailelerine yardımcı olmak” temasına ilişkin bulgular tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. “Ailelerine yardımcı olmak” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Ailelerine yardımcı olmak	İş bulabilmek için	1
	İşinde insanlara yararlı olmak için	1
	Çocuklarına Türkçe öğretmek için	1

Tablo 15’te Türkiye’de eğitim alan misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olarak “Ailelerine yardımcı olmak” temasına ilişkin bulgular görülmektedir. Alt temalarda; “İş bulabilmek için (f=1)”, “İşinde insanlara yararlı olmak için (f=1)” ve “Çocuklarına Türkçe öğretmek için (f=1)” şeklinde görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu görüşler şu şekildedir:

(EÖ6) *Kuran kursunda Arpça ve kuran dersi veriyorum, bunun için düzgün bir şekilde konuşmam lazım.*

(KÖ1) *Kızım okulda Turçe deli öğreniyor bazan Bende yardım ister. O yuzdan Ben yardım edeceğim ne zaman kendim öğrenim önce turçe deli* (Kızım okulda Türkçe öğreniyor, bazen benden yardım istiyor. O yüzden ben kendim Türkçeyi öğrendikten sonra yardım edebileceğim.)

(EÖ4) *Bir kere çalışmak istedim fakat Türkçe bilmediğim için bir türlü iş bulamadım.*

Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde temel ihtiyaçların giderebilmek ve işlerinde vatandaşlara daha faydalı olabilmek için Türkçe öğrenmeye gereksinim duydukları anlaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleriyle ilgili “Sosyal yaşam için” temasına ilişkin bulgular tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. “Sosyal yaşam için” temasıyla ilgili bulgular

Tema	Alt tema	Frekans (f)
Sosyal yaşam için	Türkiye’de sosyalleşmek için	3
	Yeni arkadaşlar edinmek için	3
	Türklerle anlaşabilmek için	3
	Daha iyi yaşamak için	2
	Sağlık hizmeti alabilmek için	1

Tablo 16’da Türkiye’de eğitim alan misafir öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olarak “Sosyal yaşam için” temasına ilişkin bulgular görülmektedir. Alt temalarda; “Türkiye’de sosyalleşmek için (f=3)”, “yeni arkadaşlar edinmek için (f=3)”, “Türklerle anlaşabilmek için (f=3)”, “daha iyi yaşamak için (f=2)” ve “Daha iyi sağlık hizmeti alabilmek için (f=1)” şeklinde görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu görüşlerin bazıları şu şekildedir:

(EÖ1) *...alışveriş olarak, gezilmek olarak tam her şey için dil öğrenmek lazım. (...Alışveriş yapmak, gezmek... her şey için dil öğrenmek gerek.)*

(EÖ9) *Türklerle anlaşmak için Türkçe öğrenmem gerekiyordu.*

(EÖ6) *Türkiyedeki insanlarla anlaşmak için Türkçe gerekiyor*

(EÖ7) *Çok arkadaşlarla Tanıştım, konuştum ve beraber kezdik.*

(EÖ6) *Yeni arkadaşla tanışma istiyorum, bunun için Türkçe öğreniyorum.*

(EÖ3) *Yeni bir arkadaşla tanışacağıim türkçeğim yoksa tanaşamaz kendimiz.* (Türkçem yoksa yeni arkadaşlarla kendim tanışamam.)

(EÖ6) *bazan hastanaya gidiyorum ve hastalığım anlatamıyorum, bunun için Türkçe öğreniyorum.*

(KÖ1) *Türk insanlar çok seviyorlar sosyal Hayati ve ben sosyal Hayati hoşlanıyorum.*”
(Türkler sosyal yaşamı çok seviyorlar, ben de seviyorum)

Türkçe eğitimi alan Suriyeli öğrencilerin sosyal yaşama uyum sağlayabilmek için Türkçe öğrenmeye önem verdikleri anlaşılmaktadır. İlgili bulgular Türk arkadaşlar edinmek, sosyal çevre oluşturmak, temel hizmetleri alabilmek için Türkçe öğrenmenin öneminin Suriyeli öğrencilerce anlaşıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma neticesinde çalışmanın problem cümleleri çerçevesinde ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları güçlüklerin yedi ana tema altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temalar “Dil becerileri (f=21), Sosyal ilişkiler (f=5), Kültürel adaptasyon (f=2), Alfabe farklılığı (f=2), Dilsel özellikler (f=19), Kişisel nedenler (f=2), Söz varlığı” (f=2) şeklindedir.

Dil becerileri teması ile ilgili Suriyeli öğrencilerin sırasıyla “Konuşma (f=9), Dinleme (f=4), Okuma (f=4), Dilbilgisi (f=3) ve Yazma (f=1)’da sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Suriyeli öğrencilerin en çok şikâyet ettikleri durumun Türklerin hızlı konuşmaları olduğu, daha çok hızlı konuşmalar nedeniyle dinleme/anlamada da problem yaşadıkları, konuşurken telaffuz hataları yaptıkları ve bu nedenle doğru anlaşamadıkları öğrenci ifadelerinde görülmektedir. İlgili literatürde yabancı öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ve Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Başkan ve Ustabulut (2020)’a göre, dinleme Türkçenin yabancı dil olarak öğretimde en zor gelişen becerilerden biridir. Çünkü yabancı öğrenciler Türkçenin ses, şekil ve cümle yapılarına yeterince hâkim olmamalarının yanı sıra günlük yaşamda birçok farklı ortamda işitsel mesajlara muhatap olmaktadır. Biçer, Çoban ve Bakır (2014) yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazma, konuşma, dinleme ve okuma becerileri olmak üzere dil bilgisinde problem yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin en çok yazma becerisinde sorun yaşadıkları, derse yaklaşım konusunda dilin öğretilmemesi probleminin olduğu, uygulamalara çok az yer verildiği, öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamla ve iş hayatıyla ilişkilendirilmemesi ve gibi sorunlar yaşadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Türker ve Genç (2018) yabancılara Türkçe öğretiminde blog öğretiminin etkisine ilişkin öğrenciler ile yaptıkları görüşmeler sonucunda öğrencilerin bloglar aracılığı ile dilin anlatım gücünden yararlandıkları, okuma becerilerini geliştirdikleri ve okuma sıklıklarını arttırdıklarına ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Kan, Sülüoğlu ve Demirel (2013) yabancı öğrencilerle yaptıkları görüşmede öğrencilerin en çok konuşma becerisinde zorluk yaşadıklarına ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme ve iletişim sürecinde aktif olmalarının dil öğrenme süreçlerini hızlandıracağına ilişkin görüşlerine ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun araştırmanın bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Sosyal ilişkiler temasında, “Çarşı-pazardaki ilişkiler (f=2), Sınıfta Türk öğrenci olmaması (f=1), Arkadaşlıklar (f=1) ve Barınma ihtiyacını giderme(f=1) şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler, Türkçeyi iyi düzeyde öğrenememelerinin sebeplerini sınıflarında Türk öğrencinin olmaması ve sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerin Arap olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme

ortamında da kendi ana dillerini kullanmaya devam ettikleri ve bu durumun da hedef dilde iletişimi sekteye uğratma sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Kültürel adaptasyon temasında “Farklı ağızlar (f=1) ve Farklı dil (f=1)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen görüşlerde katılımcılar, Türkçe öğrenmeye başladıklarında hedef dilde iletişim kurmakta zorlandıklarını, farklı şehirlerde Türkçenin farklı ağızlarla konuşulmasının dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Alfabe temasında, alfabe farklılığı (f=2) şeklinde alt tema oluşturulmuş, elde edilen görüşlerden hareketle öğrencilerin alfabe farklılığından dolayı Türkçe metin/yazı okumakta zorlandıkları, bunun için daha çok çaba sarf etmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Benzer sonuçlara ulaşan Alshirah (2013) Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerden en çok Arap öğrencilerin sorun yaşadığını ve yaşanan en büyük sorunun ise alfabe kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da benzer sonuca ulaşmış araştırmasında alfabeden kaynaklı problemlerin oluştuğunu ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuçların araştırmanın bulguları ile örtüştüğü söylenebilir.

Dil özellikleri temasında “Arapça ve Türkçenin yapısal farklılıkları (f=6), Cümle özellikleri (f=3), “Ses özellikleri (f=3), Sözcük transferi (f=2), Sözcük çekim ve türetimi (f=2), Eklerin çeşitliliği ve çokluğu (f=1)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Bu tema ile ilgili öğrencilerin görüşleri incelendiğinde en çok şikâyet ettikleri durumun Türkçenin yapısal özellikleri olduğu görülmektedir. Arapça ve diğer yabancı dillerden Türkçeye transfer edilen kelimelere yüklenen yeni anlamlar, Türkçenin kendine has söyleyiş özellikleri, sesler, kelime türetimi ve ek çeşitliliği vb. öğrencilerin şikâyet ettiği başlıca konulardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin önemli boyutlarından biri de şüphe yok ki dil bilgisi öğretimidir. Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi içeriğinin öğretilmesini etkileyen birçok faktör bulunur; biçimsel ve ses bilimsel yapılar da bu faktörlerdendir. Türkçenin ses, biçim ve söz dizimi boyutundaki tipolojik hususiyetleri Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde öğrenenlere farklı gelebilmekte ve durum haliyle öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir (Ünveren, 2019). Benzer sonuçlara ulaşan Gürbüz ve Güleç (2016) yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede en çok dil bilgisi konularında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğrencilerin dizi izleme ve müzik dinleme yoluyla da Türkçeyi öğrenme çabalarının olduğu görülmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmalardan hareketle Türkçenin ses özelliklerinden kaynaklı yabancı öğrencilerin sorunlar yaşadığı ve ğ, ş, ç, ı gibi bazı seslerin telaffuzlarını güçlükle gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kişisel nedenler temasında, “Sözcükleri ezberleyememe (f=1) ve Ezberlenen sözcükleri unutma (f=1)”, şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan sorunların; sözcük ezberleyememe, ezberledikleri sözcükleri çabuk unutmaları olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler her ne kadar Türkçeyi doğal ortamda öğrenme imkânına sahip olsalar da kendi arkadaş çevreleriyle hedef dil yerine kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarının (gözleme dayanan bir tespit), yeni sözcüklerle karşılaşma, yeni sözcükler öğrenmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Söz varlığı temasında ise “Az sayıda kelime bilme (f=1) ve cümleleri anlayamama (f=1)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin az sayıda sözcük bilmeleri ve bilinen sözcüklerin yan anlamlarını bilememeleri konuşmada söylenen cümleleri anlamamaya sebep olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu sorunun üstesinden gelebilmeleri için öncelikle sözcük hazinelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hedef dilin öğrenilmesinde öğrenenler tarafından çeşitli amaçlar öne sürülmektedir. Genel itibarıyla temel düzeyde iletişim kurma amacı ön plana çıksa da gerek dil öğretim merkezlerinde gerekse dil öğretimi için hazırlanan programlarda farklı düzey ve amaçlar ele alınmaktadır. Amaç ne olursa olsun hedef dilde dinlemek, konuşmak, yazmak ve okumak için o dilin söz varlığının etkin bir kullanıcısı olmak gereklidir. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe; yabancıların günlük iletişim becerileri, turizm ve meslek etkinlikleri gibi belirli ihtiyaçlar içinde iletişim temelli olmak kaydıyla sözlü ve yazılı olarak anlama-anlatma boyutlarıyla Avrupa Dil Portfolyosu’na uygun olarak öğretilmektedir. İşte bu nedenle

dil öğretimi derslerinde bu bağlam üzerine çalışmaların yapılması önemli ve gereklidir (Ünveren, 2019).

Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleriyle ilgili görüşleri sekiz ana tema altında belirlenmiştir. Bu temalar “Türkiye’de yaşamak (f=17), Yeni bir dil öğrenmenin önemini bilme (f=7), Türkçenin önemli bir dil olması (f=3), Türkçe öğrenme zorunluğu (f=5), Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak (f=17), Türkiye’yi sevmek (f=2), Ailelerine yardımcı olmak (f=3), Sosyal yaşam için (f=12) şeklindedir. Literatürde yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçelerine dair bulguların yer aldığı araştırmalar bulunmaktadır. Tok ve Yığın (2013) yabancı öğrencilerle gerçekleştirmiş olduğu görüşmeler sonucunda öğrencilerin Türkçeyi öğrenme nedenlerinin eğitim amaçlı ve ekonomik beklentilerden kaynaklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şengül (2017) Afganistan’dan Türkiye’ye gelen öğrencilerin Türkçe ’ye ve Türkiye’ye ilişkin görüşlerini aldığı araştırmasında öğrencilerin Türkçeye ilişkin bir sempati ve eğilimlerinin olduğunu ve bu durumda iki ülke arasındaki tarihi, siyasi, dini, kültürel benzerliğin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de yaşamak teması altında “Türkiye’de yaşadığım için (f=10) ve “Türkiye’de yeni bir hayata başladığım için (f=7) şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcı görüşleri incelendiğinde Türkiye’de yaşamak için Türkçeyi öğrenme ihtiyacı duydukları anlaşılmaktadır. Ülkelerindeki iç savaş nedeniyle Türkiye’ye iltica eden Suriyeli öğrencilerin Türkiye’deki sosyo-kültürel yaşama adaptasyon süreçlerinin sağlıklı gerçekleşmesi için Türkçe öğrenmeye büyük önem verdikleri söylenebilir.

Yeni bir dil öğrenmenin önemini bilme teması altında “Yeni bir dil öğrenmenin önemli olması (f=6) ve Küçükken yeni dil öğrenme isteği (f=1) şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak yeni bir dil öğrenmenin önemine işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Bir dil bir insandır, sözüyle somutlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Küçük yaşta dil öğrenmenin önemi ayrıca vurgulanmıştır.

Türkçenin önemli bir dil olması teması altında “Annem Türk olduğu için (f=1), Dünya dili olduğu için (f=1) ve Önemli gördüğüm için (f=1)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmada Türkçenin önemli bir dil olması nedeniyle Türkçe öğrenildiği yönünde sınırlı sayıda görüş belirtildiği görülmektedir. Bu bulgu Türkçenin yeterince tanıtılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç Türkçenin ve dolayısıyla Türk kültürünün tanıtımı için daha fazla çaba sarf etmek gerektiğine işaret etmektedir.

Türkçe öğrenme zorunluğu temasında Öğrencilere Türkçe öğrenme zorunluğu olması (f=5)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki en önemli gerekçelerinden birinin, kurallar gereği Türkiye’de eğitim alabilmek için Türkçe öğrenmenin zorunlu şart olarak belirlenmiş olması olduğu görülmektedir.

Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak teması altında “Lisans eğitimi almak için (f=8), Türkiye’de yabancı öğrenci olduğu için (f=7) ve Yüksek lisans eğitimi için (f=2)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Misafir öğrencilerin görüşleri incelendiğinde; Türkçe eğitim verilen Türkiye’deki lisans, yüksek lisans programlarında sağlıklı bir eğitim alabilmek için Türkçe öğrenme ihtiyacı duydukları, aksi durumda eğitim hayatlarının kötü etkileneceğine inandıkları anlaşılmaktadır.

Türkiye’yi sevmek temasında “Türkiye’yi sevdiği için (f=2)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece ikisinin Türkiye’yi sevdiği için Türkçe öğrendiğini belirtmesi önemli bir bulgudur. 2011 yılından beri Türkiye’de yaşayan, eğitim alan, çalışan öğrencilerin henüz Türkiye’ye ve dolayısıyla Türkçeye karşı beklenen düzeyde bir sevgi duyulmaması düşündürücü bir durumdur.

Ailelerine yardımcı olmak teması altında “İş bulabilmek için (f=1), İşinde insanlara yararlı olmak için (f=1) ve Çocuklarına Türkçe öğretmek için (f=1)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan bazı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde temel

ihtiyaçların giderebilmek ve işlerinde vatandaşlara daha faydalı olabilmek için Türkçe öğrenmeye gereksinim duydukları anlaşılmaktadır

Sosyal yaşam teması altında “Türkiye’de sosyalleşmek için (f=3), Yeni arkadaşlar edinmek için (f=3) , Türklerle anlaşabilmek için (f=3), Daha iyi yaşamak için (f=2) ve Daha iyi sağlık hizmeti alabilmek için (f=1)” şeklinde görüşlerden hareketle alt temalar oluşturulmuştur. Suriyeli öğrencilerin sosyal yaşama uyum sağlayabilmek için Türkçe öğrenmeye önem verdikleri anlaşılmaktadır. İlgili bulgular Türk arkadaşlar edinmek, sosyal çevre oluşturmak, temel hizmetleri alabilmek için Türkçe öğrenmenin öneminin Suriyeli öğrencilerce anlaşıldığı şeklinde yorumlanabilir. Alshirah (2013) öğrencilerin çoğunluğunun Türkçeyi öğrenmenin iş, eğitim ve sosyal yaşamlarına katkı sağlayacağına ilişkin görüş belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre Suriyeli öğrenciler daha çok; Türkiye’de yaşamak, Türkiye’de sağlıklı bir eğitim almak, Türkiye’deki sosyal yaşamları ve yeni bir dil öğrenmenin öneminin farkında oldukları için Türkçe öğrenmektedirler.

Kaynakça

- Alshirah, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe bilim dalı Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (Nitel Bir Araştırma). *Marife 18* (2), 469-499.
- Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 39-55. DOI: 10.29000/rumelide.835294.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: atatürk üniversitesi örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (29), 125-135.
- Boylu, E. & Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1113-1128.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Boylu, E., Çal, P. ve Ustabulut, M. Y. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçede konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 459-480.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli Mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Çetin, İ. (2016). Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların sosyal ve kültürel entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, 34, 197-222.
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 1907-1919.
- Er, O.; Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, M. D., Kaya, İ ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 463-476.
- Ergen, H.ve Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 377-405.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeliler, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (01.01.2021) tarihinde alınmıştır.

- Gün, M. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi veren öğretim elemanlarının Adıyaman ili çadır kent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilere Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5, 119 - 138
- Gürbüz, R. & Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6/2.141-153.
- Kan, O. M, Sülüsoğlu, B, & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 29-42.
- Kaya, M. ve Kardaş, M.N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı 1: 2016, 2017 Türkçe Öğretim programı (MEB), M.N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* İçinde s. 83-104, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Kaya, M. ve Kardaş, M.N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı 2: Türkiye Maarif vakfının Hazırladığı Program (TMV,2019), M.N. Kardaş (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* İçinde s.107-134, Ankara: Pegem Akademi Yay.
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 1. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 2. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 3. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 1. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 2. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 3. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017a). *Yabancı diller Türkçe a1 seviyesi kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2017b). *Yabancı diller Türkçe b1 seviyesi kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS –Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki algıları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 16 (1), 115-136
- Soylu, A., Kaysılı, A. ve Sever (2020). Mülteci çocuklar ve okula uyum: öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 313-334.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 27(2). 91-100.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Türker, S. M, & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *SEFAD*, (39) 251-266
- Türkiye Maarif Vakfı, (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Ünveren, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yanlış örneksemeleri kullanma durumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2178-2197
- Ünveren, D. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde onomatopiler (yansımalar), *Ekev Akademi Dergisi* 23 (79), 83-99.
- Yıldız, Ö. (2013). Syrian refugees in the Turkey’s camps: Problems, expectations, Turkey and future perception. *Journal of Sociological Research*, 16 (1), 141-169.