

# JSES

## JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**  
e-ISSN: 2757-5284

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Temmuz/July 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 3

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.07.2023

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

**FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**İmtiyaz Sahibi/Publisher**

Prof. Dr. M. Fatih ANDI  
Rektör/Rector

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL  
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

**Editörler/Editors**

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL  
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL  
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

**Yayın Danışma Kurulu/Editorial Advisory Board**

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)  
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)  
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (Sakarya Üniversitesi)  
Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)  
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)  
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)  
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (Medeniyet Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Kapadokya Üniversitesi)  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

#### **Editör Yardımcıları/Associate Editors**

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER  
Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI  
Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ  
Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

#### **Kapak Tasarım/Cover Design**

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

*e-ISSN: 2757-5284*

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-posta: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: <a href="http://www.jses.fsm.edu.tr">www.jses.fsm.edu.tr</a> e-mail: <a href="mailto:jses@fsm.edu.tr">jses@fsm.edu.tr</a>
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: <a href="mailto:emam@fsm.edu.tr">emam@fsm.edu.tr</a> FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

**Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing**

İdealonline

EuroPub

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue**

Temmuz/July 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 3

Prof. Dr. Alaattin PARLAKKILIÇ (Ufuk Üniversitesi)

Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Veysel DEMİRER (Süleyman Demirel Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf KESKİN (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Aynur GICI VATANSEVER (Trakya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KIRTEL (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Gökçen İLHAN İLDİZ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Merve SUROĞLU SOFU (Nişantaşı Üniversitesi)

Öğr. Gör. Dr. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)

**JSES**  
**JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES**

e-ISSN: 2757-5284

**İÇİNDEKİLER/CONTENTS**

Temmuz/July 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 3

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Yabancı Diller Yüksekokullarındaki Öğretim Görevlilerine Göre Yabancılaşma: Bir Olgubilim Çalışması / Alienation According to Instructors in The Schools of Foreign Languages: A Phenomenological Study <i>Niyazi AĞAOĞLU &amp; Tuncay AKÇADAĞ</i>	181-195
3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Metinlerin Kültürün Gelecek Kuşaklara Aktarımı Açısından İncelenmesi / Examining the Texts in the 3rd Grade Life Sciences Textbook in terms of Transfer of Culture to Future Generations <i>Hamdi KARAMAN</i>	196-211
Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Bulanık Mantık Tabanlı Bir Performans Değerlendirme Sistemi / A Fuzzy Logic Based Performance Evaluation System for Distance Education Process <i>Vahid SİNAP</i>	212-223
“Soul” Filminin Kabul ve Kararlılık Terapisi Bağlamında İncelenmesi / Analysis of the Movie “Soul” in the Context of Acceptance and Commitment Therapy <i>Hümeyra ARI &amp; Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	224-231
Derleme/Review	Sayfalar/Pages
Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Özellikleri, Rehabilitasyon İmkânları ve Ekip Çalışmasında Çocuk Gelişimcinin Rolü Üzerine Bir Derleme / A Review on the Developmental Characteristics of Children With Down Syndrome, Rehabilitation Opportunities and the Role of the Child Developer in Teamwork <i>Melis Ay YÜZÜGÜLDÜ</i>	232-242

Ağaoğlu, N., & Akçadağ, T. (2023). Yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim görevlilerine göre yabancılaşma: Bir olgubilim çalışması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(3), 181-195.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 08.02.2023 Kabul/Accepted: 01.04.2023



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

## Yabancı Diller Yüksekokullarındaki Öğretim Görevlilerine Göre Yabancılaşma: Bir Olgubilim Çalışması<sup>1</sup>

Niyazi AĞAOĞLU<sup>2</sup>

Tuncay AKÇADAĞ<sup>3</sup>

### Özet

Eğitim alanında yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalarda akademisyenlerden ziyade genel odağın öğrenciler ve öğretmenler üzerine olduğu gözükmektedir. Bu araştırmanın amacı ise, bazı devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerine göre yabancılaşmanın ‘güçsüzlük’, ‘anlamsızlık’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ boyutları çerçevesinde işe yabancılaşmanın nasıl oluştuğunu ve etkilerini derinlemesine araştırıp ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel çalışma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde oluşturulmuş olup araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’daki bazı devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan 10 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup verilerin analizi ise içerik analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları kapsamında işe yabancılaşmaya yönelik “karar mekanizmalarına katılım, eski usul uygulamalar, kıdem esaslı kayırmacılık, zoraki görevlendirmeler, yeni fikirlerin ve eleştirilerin dikkate alınmaması, işlerin rutin hâle gelmesi, akademik olarak ilerlemede yaşanan zorluklar” bulgularında yoğunlaştığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılaşma; işe yabancılaşma; öğretim görevlisi; olgubilim

### **Alienation According to Instructors in The Schools of Foreign Languages: A Phenomenological Study**

#### **Abstract**

In studies on alienation in the field of education, the general focus is on students and teachers rather than academicians. The aim of this research is to investigate and reveal how alienation from work and its effects occur in the framework of the dimensions of “weakness”, “meaninglessness”, “normlessness”, “isolation” and “self-estrangement” according to the instructors working in foreign language schools of some state universities. For this purpose, the research was created in the pattern of phenomenology, which is one of the qualitative study methods, and the study group of the research consists of 10 instructors working in foreign language schools of some state universities in Istanbul. The research data were collected through a semi-structured interview form and the analysis of the data was carried out with the content analysis method. Within the scope

<sup>1</sup> Bu çalışma 8-11 Haziran 2023 tarihlerinde 10. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (EJER-2023) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Rektörlük, Yabancı Diller Bölümü, İstanbul-Türkiye, nagaoglu@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4265-1226

<sup>3</sup> Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, İstanbul-Türkiye, takcadag@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9131-2039



of the findings of the research, it was seen that the findings of ‘participation in decision mechanisms, old-fashioned practices, seniority-based nepotism, forced assignments, ignoring new ideas and criticisms, routine work, difficulties in academic advancement’ were concentrated on the findings of work alienation

**Keywords:** Alienation; work alienation; instructor; phenomenology

## 1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin en üst kademesini oluşturan yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve toplum hizmeti olmak üzere üç temel görevi vardır. Bu hususta öğrencileri ilgi ve becerileri ölçüsünde ülkenin bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu hedefi gerçekleştirirken öğrencilere yalnız hazır bilgi vermekle yetinmez; ülkenin sorunlarını bilimsel yöntemle çözümlenecek, topluma önderlik edecek, araştırmacı elemanlar yetiştirir (Fidan ve Elden, 1996). Bu açıdan, üniversite ortamında araştırmacı, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler yetiştirecek akademisyenlerin kendi entelektüel gelişimlerini sürdürürken üniversitelerde ortak bir paydada bir çarkın dişlileri gibi eşgüdümlü çalışması, eğitim-öğretim ile ilgili süreçlere katkıda bulunmasını beklenmektedir.

Akademisyenlerin topluma ve öğrencilerine yönelik beklentileri gerçekleştirilmesi, öncelikle kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama ve kendini gerçekleştirilmesi ile olanaklıdır. Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları, Maslow’un hiyerarşisindeki en yüksek seviyedir ve bir kişinin potansiyelini gerçekleştirme, kendini gerçekleştirme, kişisel gelişim arayışı ve zirve deneyimlerini ifade etmektedir. Maslow (1943) bu düzeyi, kişinin elinden gelen her şeyi başarma, olabileceği en fazla olma arzusu olarak tanımlamaktadır. Ancak günümüzde yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan akademisyenlerin bir kısmı, mevzuatta yer alan düzenlemeler, kurumlarındaki yönetsel uygulamalar ve işyeri pratikleri yüzünden kendini gerçekleştirme potansiyeline yaklaşmamaktadır. Üniversite ve çevresinin koşulları nedeniyle akademisyenin kendini gerçekleştirememesi, işini anlamsız bulmasına, kendisini yetersiz ve güçsüz hissetmesine, kendisini üniversiteden, çalışma arkadaşlarından soyutlamasına ve bunların neden ya da sonucu olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesine sebep olabilmektedir. Bunun sonucunda da akademisyenler kaçınılmaz olarak işine yabancılaşma duymaktadır. Akademisyenlikle bilişsel ve duyuşsal olarak bağını koparan akademisyenlerin ise, öğretim ve araştırma işlevlerini nitelikli ve yetkin bir şekilde yerine getirmesi beklenemez (Yıldız ve Alıcı, 2019).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversite hayatlarındaki eğitimlerine ilk olarak yabancı diller yüksekokullarının dil eğitimi veren hazırlık sınıflarında başlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, üniversiteye adım atan öğrencilerin büyük bir bölümü yabancı diller yüksekokullarında görevli öğretim görevlileri tarafından karşılanmaktadır. Üniversite ile ilgili ilk izlenimlerin olumlu olmasında öğretim görevlilerinin rolü yadsınamaz. Bundan dolayı çeşitli nedenlerden dolayı motivasyon ve iş doyumlarını düşen öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma çekmesi kendi performansları ile beraber öğrencilerin de performansını düşürebilir ve böylece iki yıl üst üste başarısız olması hâlinde üniversite hayatları başlamadan sona erebilir.

Bu hususta, olgu bilim deseniyle yapılan bu araştırmanın temel amacı, bazı devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerine göre yabancılaşmanın ‘güçsüzlük’, ‘anlamsızlık’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ boyutları çerçevesinde işe yabancılaşmanın nasıl oluştuğunu ve etkilerini belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekildedir:

1. Yabancılaşmanın “güçsüzlük” alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?
2. Yabancılaşmanın “anlamsızlık” alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?
3. Yabancılaşmanın “normsuzluk” alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?
4. Yabancılaşmanın “yalıtılmışlık” alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?
5. Yabancılaşmanın “kendine yabancılaşma” alt boyutu ile ilgili düşünceler ve etkileri nasıldır?

Bu araştırma, literatürde yaygın olarak ele alınan öğrencilerin eğitime veya öğretmenlerin işe yabancılaşmasından farklı olarak özellikle bazı devlet üniversitelerinde yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin işe yabancılaşmasına odaklanılması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, işe yabancılaşmanın neden, nasıl ve hangi yollarla ortaya çıktığının belirlenmesi açısından önemli görülmektedir.

## 1.1. Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma, insan ve insanın dünyadaki yeri hakkındaki çağdaş düşüncede merkezi bir kavramdır. Yabancılaşma kavramını bilimselleştiren ve felsefeye kazandıran ilk ismin ünlü düşünür Hegel olduğu, Rousseau'nun yabancılaşmaya politik bir anlam kazandırdığı ve Marx'ın ise kavramın somutlaşmasını gerçekleştirdiği ifade edilmektedir (Yıldız ve Alıcı, 2019). Marx'a göre kendine yabancılaşmanın özü, insanın aynı zamanda bir şeyi kendinden, kendisini de bir şeyden yabancılaştırmasıdır; yani kendini kendine yabancılaşma anlamına gelmektedir (Petrovic, 1963). Benzer şekilde Fromm yabancılaşmayı, kişinin kendisini bir yabancı olarak deneyimlediği, başka bir deyişle benliğinden uzaklaştığı bir deneyim biçimi olarak ele almış, Horowitz ise, yabancılaşmanın ilk olarak dünyadaki nesnelere, ikinci olarak insanlardan ve üçüncü olarak da diğer insanların dünya hakkındaki fikirlerinden yoğun bir ayrılık anlamına geldiğini öne sürmüştür (Nair ve Vohra, 2010).

Yabancılaşma kavramı özellikle Hegel ve Marx'ın eserlerinden sonra teoloji, sosyoloji, felsefe, edebiyat ve psikolojide önemli bir yer tutmuştur (Doğan, 2008). Bununla beraber eğitimin de, yabancılaşmanın en çok etkilediği alanlardan biri olduğu söylenebilir. Eğitim alanında yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalarda akademisyenlerden ziyade genel odağın öğrenciler ve öğretmenler üzerine olduğu gözükmektedir. Bu araştırma ise, yabancılaşma kavramı ve yabancılaşmanın boyutları esas alınarak yükseköğretim bağlamında değerlendirilebilecek şekilde öğretim görevlilerini odak noktasına koyarak hazırlanmıştır. Yabancılaşmanın boyutları olarak Seeman'ın (1959) öne sürdüğü güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma boyutları esas alınmıştır. Seeman'ı yabancılaşma alanında farklı kılan, kendisinden önceki düşünürlerin görüşlerini sentezlemesi ve aynı zamanda yabancılaşmayı ampirik çalışmalarla ölçülebilmesi için pek çok çalışma yaparak bu alanda öncülük etmesidir (Gider ve Okçu, 2021).

### 1.1.1. Yabancılaşmanın boyutları

İlk olarak yabancılaşmanın 'güçsüzlük' boyutundan söz etmek gerekirse, 'güçsüzlük' boyutu bireyin kendi davranışının, arzuladığı sonuçların veya pekiştirmelerin ortaya çıkışını belirleyemeyeceği düşüncesi veya olasılığı olarak tasavvur edilebilir (Seeman, 1959; Aiken ve Hage, 1966). Buna göre güçsüzlük, iş ortamında özerklik ve kararlara katılım eksikliği ile eş tutulabilir. Çalışanların, iş faaliyetleri üzerinde kontrol uygulamak için belirlenen görev alanı içinde sınırlı özgürlüğü olmasıdır. Özler ve Dirican (2015), çalışanların yetersizlik duygusu, çalışma süresi üzerinde kontrol yoksunluğu, örgütteki kuralların içselleştirilememesi ve hızlı değişmesi, teknolojiye hızlı değişimler, yöneticilerin sorun çözme yetersizliği ve yönetimi etkileyememe durumlarının güçsüzlük duygusunu yoğunlaştırdığını belirtmişlerdir.

Yabancılaşmanın 'anlamsızlık' boyutu bireyin içinde bulunduğu olayları anlama duygusuna atıfta bulunur. Anlamsızlık boyutunda, birey neye inanması gerektiği konusunda belirsiz olduğunda yüksek yabancılaşmadan söz edilebilir (Seeman, 1959). Ayrıca anlamsızlık boyutu, bireyin içinde bulunduğu örgütün amaç ve hedeflerine uyma konusunda kendi inançları ile ters düşmesinden kaynaklı isteksiz davranması ve bireyin hangi doğruya inanacağını bilememe duygusunu yaşamasını içermektedir. Sarros, vd. (2002) verilen görevlerin zorlayıcı olmaması, sıkıcı ve basit olması ve diğer iş faaliyetlerinden çalışanlar tarafından ayrı olarak görülmesi, çalışanların yaptıkları iş katkılarının anlamsız olduğunu hissetmelerine sebep olabileceğini belirtmektedir. Böylece işteki anlamsızlık durumunun, iş sürecinden genel bir yabancılaşma hissine katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Seeman'a (1959) göre yabancılaşmanın 'normsuzluk' boyutu, belirli hedeflere ulaşmak için sosyal olarak onaylanmayan davranışların gerekli olduğuna dair yüksek bir beklentileri içermekte ve çok çeşitli sosyal koşulları ve psikik durumları kapsamaktadır. Bireyin örgütün değerlerini ve kurallarını içselleştirememesi, kişisel düzensizlik, kültürel çöküntü, karşılıklı güvensizlik vb. normsuzluğun göstergeleri olarak gösterilebilir. Bununla beraber örgütte genel standartların ve kuralların yok olması veya yozlaşması, bireyselliğin veya araçsal ve manipülatif tutumların gelişimine neden olmaktadır. Böylece normsuzluk boyutunun bireyin içerisinde bulunduğu toplum ve örgüt normlarına yabancılaşmasını içerdiği söylenebilir.

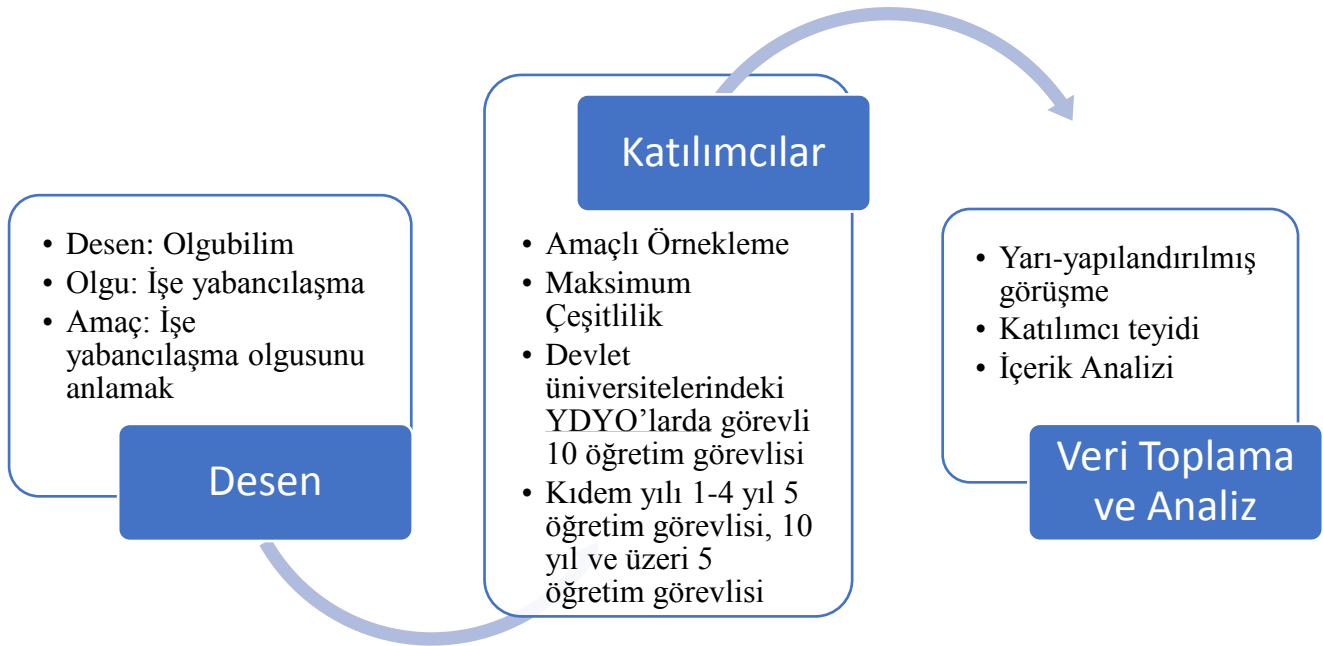
'Yalıtılmışlık' bireyin içerisinde bulunduğu çevreye ve özellikle iş ortamına uyum sağlayamamasından dolayı kendini bulunduğu ortama ait hissedememesinden kaynaklanan sosyal uzaklaşmayı ya da grup standartlarından uzaklaşmayı içeren bir yabancılaşma boyutudur (Dean, 1961). Diğer bir ifadeyle yalıtılmışlık, bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden soyutlamasını veya diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en az seviyeye indirgemesi olarak tanımlanabilir (Elma, 2003). Bireyin kendisini geri çekmesinin

veya kaçınmasının nedeni bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum olacağı gibi aynı zamanda çevresinin onu dışlaması da olabilir.

Yabancılaşmanın son boyutu olan ‘kendine yabancılaşma’ boyutu ise bireyin kendi gerçeklerinden uzaklaşmasını, başka amaçlar için bireyin kendini araç olarak algılamasını ve kişisel doyumlardan yoksunluk çekmesini içermektedir (Seeman, 1959). Bu yüzden, bireyin kendine yabancılaşmasının kendini gerçekleştirme potansiyelini gerçekleştirememesine sebep olabileceği düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle, bireyin kendine yabancılaşması işte gerçek performansını gösterememesine sebep olabilir. Ayrıca, kendine yabancılaşan bireyler için işin güdüleyici faktörü içsel motivasyon değil, para, güvenlik gibi getirilerdir ve böylece bu bireyler yaptıkları işten doyum elde edememektedir (Yıldız ve Alıcı, 2019).

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) tercih edilmiş olup araştırmanın süreçleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın süreci

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi bir olguyu ilgili kişilerin bakış açısından derinlemesine incelemeyi ve ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim deseni bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerin neler olduğu ve bu olguya dair deneyimlerin ortaya çıktığı ortam ve koşulların neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2013). Bazı devlet üniversitelerindeki yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma olgusunu nasıl anlamlandırdıkları bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu kapsamda çalışmada ele alınan olgu işe yabancılaşma olgusudur ve katılımcılar tarafından bu olgu ile alakalı oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilginin bulunduğu düşünülen durumları derinlemesine çalışmaya olanak sağlamaktadır (Patton, 2014). Araştırma fenomenolojik desende yapıldığı ve elde edilen verilerin maksimum çeşitlilik sağlayarak ayrıntılı ve derinlemesine olması için İstanbul ilinde dört farklı devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda görev yapan 10 öğretim görevlisi seçilmiştir. Devlet üniversitelerindeki farklı kıdem yıllarına göre edinmiş oldukları tecrübelerine dayalı öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma algısı değişebileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı incelenen olgu hakkında en fazla ve çeşitli bilgiyi edinmeyi olanaklı kılmaya yönelik kıdemi 1-3 yıl arası 3 öğretim görevlisi, 5-8 yıl arası 3 öğretim görevlisi ve kıdemi 10 yıl ve üzeri olan 4 öğretim görevlisi seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin 7'si kadın, 3'ü ise erkektir. Katılımcıların

adları gerçek isimleri olmayıp, araştırmacı veya katılımcılar tarafından belirlenen takma isimler konulmuştur. Katılımcı bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcı Profilleri

İsim	Cinsiyet	Deneyim (yıl)
Bariş	Erkek	8
Eda	Kadın	1
Esmâ	Kadın	7
Feyza	Kadın	3
Gül	Kadın	20
Hakan	Erkek	12
Melisa	Kadın	5
Merve	Kadın	10
Nida	Kadın	10
Okan	Erkek	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcılar çalışmış oldukları kurumlardaki farklı kıdem yıllarına (1-3 yıl arası/ 5-8 yıl arası/ 10 yıl ve üzeri) göre seçilmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Yapılan bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğıyle toplanmıştır. Görüşme öncesinde her katılımcıya araştırmanın amacı kısaca açıklanmış olup ardından kendilerinden gerekli izinler alınmış ve görüşme kayıt altına alınıp veriler toplanmıştır. Araştırmada esneklik sağılayan bu tekniğın araştırmacı tarafından uygulanması, katılımcıların zaman ve mekân tercihleri doğrultusunda 6 katılımcı ile yüz yüze görüşme ve 4 katılımcı ile ise çevrimiçi görüşme yoluyla gerçekteşmiştir. Görüşmeler en kısa 30 dakika ve en uzun 1 saat aralığında olacak şekilde gerçekteştirilip görüşme süreci içerisinde katılımcıların işe yabancılaşma olgusuna dair derinlemesine cevaplar vermesi sağılanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, son olarak araştırmanın geçerliliğini artırmak için katılımcı teyidi stratejisi izlenmiştir. Bu strateji, katılımcılara araştırma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtır yansıtmadığı sorularak ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesini önermektedir (Başkale, 2016). Bu hususta, araştırmada toplanan veriler özetlenmiş ve katılımcılardan bu verileri teyit etmeleri istenmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada olgubilim deseninde görüşme sıklıkla kullanılan bir teknik olarak öne çıkmaktadır. İnsanların olay ve olgular hakkındaki görüşleri, yaşanmışlıkları, duygusal birikimleri ile algı ve değerlerinin belirlenmeye çalışıldığı durumlarda başvurulan görüşme yöntemi, detaylı bilgi sağılaması ve uygulama kolaylığı açısından tercih edilmektedir (Fossey, Harvey, McDermott ve Davidson, 2002). Bu araştırmada öğretim görevlilerinin işe yabancılaşma olgusuna dair algı, deneyim ve tecrübelerin aktarımına en uygun tekniklerden birisi olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması tercih edilmiştir. Bu hususta öncelikle gerekli literatür taraması yapılmış ve işe yabancılaşma kavramının ‘anlamsızlık’, ‘güçsüzlük’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ boyutları dikkate alınarak 10 soruluk yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra iki öğretim görevlisi ile pilot uygulama yapılıp uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu revize edilip 7 sorudan oluşan son hâli ortaya çıkarılmıştır ve katılımcılara bu şekilde uygulanmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi verileri tanımlama ve gerçekteyi açığa çıkarmaya imkân sağılayan bir yöntem olup birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar içinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceğı şekilde düzenleyerek yorumlamayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya dökülmüş olup nicelleştirme amacı olmaksızın ele alınan konunun bağlamı ve araştırma sorusu kapsamında yorumlanmış kodlamalar sonucunda elde edilen kodlar çeşitli temalar altında gruplandırılmıştır. Diğer bir ifadeyle, veri analizinde yabancılaşmanın ‘anlamsızlık’, ‘güçsüzlük’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ boyutlarını oluşturan temalar dikkate alınarak kategorisel içerik analizi ile her temanın altında o temaya ilişkin gösterge kodları çerçevesinde çözümlenmiş ve açıklamaları sunulmuştur.

Kategorisel analiz genellikle, ilk olarak belirli bir mesajın birimlere bölünmesini, ardından da bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasını içermektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu şekilde kategorilerin kendi aralarındaki yoğunluk ve önemi tespit edilip anlam işlenerek bazı nesnel sonuçlara ulaşılması amaçlanmaktadır. Ayrıca kategorisel içerik analizinde kategorilerin homojen, ayırt edici, objektif, bütünsel, amaca uygun ve anlamlı olması gerekmektedir (Bilgin, 2014).

## 2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 2.6.1. Etik kurul izni

Veriler toplanmadan önce Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik kurul onayı alınmış ve katılımcılardan imzalı onam formları toplanmıştır.

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi = 26/01/2023

Belge sayı numarası = 21/12

## 3. BULGULAR

Araştırmaya katılan 10 öğretim görevlisi ile yapılan görüşmeler sonucu kendilerine yöneltilen sorulara verdiği cevaplar ışığında içerik analizi yapılmış olup araştırmada ‘anlamsızlık’, ‘güçsüzlük’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma olmak üzere beş temel tema çerçevesinde katılımcıların akademiye yabancılaşmalarının nasıl oluştuğu ve etkileri ortaya konulmuştur. Tablo 2’de araştırmanın tema ve kodları sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Araştırmanın Tema ve Kodları

Temalar	Kodlar
Güçsüzlük	Karar mekanizmalarına katılım Uzmanlık gerektiren alanlara dair görevlendirmeler Çalışma koşulları
Anlamsızlık	Eski usul uygulamalar Hizmet içi eğitimlere zorunlu katılım Karar mekanizmalarına katılım
Normsuzluk	Kıdem esaslı kayırmacılık Görevlendirmelerde eşitsizlik
Yalıtılmışlık	Zoraki görevlendirmeler İletişim problemleri Yeni fikirlerin ve eleştirilerin dikkate alınmaması
Kendine Yabancılaşma	İşlerin rutin hâle gelmesi İş yükünün fazla olması Akademik olarak ilerlemede yaşanan zorluklar

Bu temalar içerisinde yer alan kodların yabancı diller yüksekokullarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin işe yabancılaşmalarının önüne geçilmesinde önemli bir veri niteliği taşıdığı düşünülmektedir. Tablo 2’de sunulan tema ve kodlara ilişkin çözümlerinin ayrıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

### 3.1. Yabancılaşmanın “Güçsüzlük” Alt Boyutu ile İlgili Düşünceler ve Etkileri

Bu araştırmada ilk olarak, öğretim görevlilerinin işe yabancılaşmanın güçsüzlük boyutuna dair görüşleri ve etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre, öncelikle öğretim görevlilerinin karar mekanizmalarına

katılımlarının azlığı iş faaliyetleri üzerinde kontrol eksikliğine sebep olmasından öğretim görevlileri güçsüzlük duygusuna kapıldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca alınan kararlarda görüşlerinin alınmamasının kendilerini yok sayılmış hissetmelerine sebep olabileceği belirtilmiştir. Öğretim görevlilerinin güçsüzlük boyutu ile ilişkilendirdikleri kararlara katılım konusundaki görüşlerinden bir örnek aşağıda verilmiştir:

*“Hocaların karar mekanizmalarına etkisinin azlığından kaynaklı sorunlar hocaları güçsüzlük duygusuna sevk edebilir. Örneğin kullanılan materyalleri gönülsüzce kabul etmesi. Sınıfların oluşumunda görüşlerinin dikkat alınmaması. Bu tarz fikirlerimizin göz ardı edildiği durumlar bizi zor durumda bırakıp güçsüz kılmakta.”* (Hakan)

Ölçme-değerlendirme, müfredat ve materyal geliştirme, bölümlere yönelik İngilizce dersler verme gibi ayrıca uzmanlık gerektiren alanlara yapılan kontrolleri dışındaki zoraki görevlendirmeler öğretim görevlilerinin güçsüzlük hissetmelerine neden oldukları bulgulanmıştır. İki katılımcının bu konuya yönelik ifadeleri durumun daha net şekilde resmedilmesi açısından önem arz etmektedir:

*“Genel İngilizce öğretmede herhangi bir sorun olmasa da bölümlerle alakalı İngilizce derslerini verirken o alanın akademik bilgisine hâkim olamadığından yetersiz hissedilebilir. Örneğin kabin görevlileri için havacılık İngilizcesi. Bu tarz spesifik alanlarda uzmanlaşmış öğretim görevli sayısının çok az olması, bu derslerin görevlendirmesinde de öğretim görevlilerinin pek söz hakkına sahip olmamasına neden olmakta. Size verilen bu dersler için elinizden bir şey gelmiyor, kabullenmek zorunda kalıyorsunuz.”* (Okan)

*“Bazı hocaların uzmanlık alanı olmamasına rağmen ESP (özel amaçlar için İngilizce) derslerinde görevlendirilmesi anlamsız bulunmakta. Çünkü mesela mühendislik öğrencilerine alanlarına ait terminolojiyi öğretmek için öncelikle hocanın o alana hâkim olması gerekli. Derslerden önce öğrenci gibi derse hazırlanmak gerekebiliyor. Daha rahat hazırlanıp işleyebileceği dersler varken bu tarzda uğraştırıcı derslere girme hususunda çoğu öğretim görevlisinin isteksiz olduğunu düşünüyorum.”* (Esma)

Güçsüzlük boyutunda göz önüne çıkan bir diğer bulgu da bazı öğretim görevlilerinin çalışmak zorunda kaldıkları koşullardır. Kalabalık sınıfların, yoğun ders programlarının ve uzun süren blok derslerin öğretim görevlilerinin performanslarını etkileyip güçsüzlük duygularını yoğunlaştırdığı tespit edilmiştir.

### 3.2. Yabancılaşmanın “Anlamsızlık” Alt Boyutu ile İlgili Düşünceler ve Etkileri

Yabancılaşmanın anlamsızlık boyutuna yönelik öğretim görevlilerinin çalıştıkları kurumlarda anlam veremediği ve bundan dolayı isteksiz davrandığı durumlar sorulmuştur. Öncelikle, hızla gelişen teknolojiye rağmen kurumlarda süregelen eski usul uygulamalara öğretim görevlilerinin anlam veremediği ve bu uygulamaları gerçekleştirirken isteksiz davrandıkları tespit edilmiştir. Öğretim görevlisi Nida'nın dert yanarak konuya yönelik vermiş olduğu ifade, durumun daha net şekilde çözümlenmesini sağlaması açısından önemli görülmektedir:

*“Özellikle pandemiden sonra artan dijitalleşmeye rağmen uygulanmakta ısrar edilen old-school (eski usul) uygulamalar enerjimizi tüketiyor. Mesela yoklama listesini her dersten önce alıp her dersten sonra bırakmak. Gereksiz ve çağ dışı bir uygulama bence. Kim her gün her dersten önce bunu gerçekleştirmek ister ki? Ashında online excel listeler ile çok daha kısa sürede halledilebilir bir iş. Bu şekilde vaktimizi bölümümüze ve kendimize daha faydalı olacak işlere ayırabiliriz.”* (Nida)

Öğretim görevlilerinin zorunlu olarak yönetim tarafından belirlenen hizmet içi eğitimlere katılmak durumunda kalmaları kendi inançlarına ve ihtiyaçlarına ters düşmesinden dolayı anlamsız buldukları bir diğer bulgudur. Bu bulgunun özellikle mesleki kıdemi yükseköğretim görevlileri tarafından dile getirilmesi göze çarpmıştır. Bu durum ile ilgili görüşlerden bazıları *“Mesleki gelişim birim koordinatörlüğünce düzenlenmekte olan hizmet içi eğitim seminerlerine katılmayı yük olarak görüyorlar.”* (Gül) ve *“Emrivaki katılımımız beklenen workshopların (atölye çalışmaları) bizlere pek fayda sağladığı söylenemez. Faydalı olmayan bir şeye zaman harcamak da doğal olarak anlamsız geliyor.”* (Melisa) şeklindedir.

Karar mekanizmalarına katılım bulgusu güçsüzlük boyutunda olduğu gibi anlamsızlık boyutunda da karşımıza çıkmaktadır. Öğretim görevlilerinin karar sürecinde yer almaması, verilen kararların amacının, niteliğinin ve kapsamının yönetim veya üst makamlar tarafından yeterince açıklanamamasına ve böylece öğretim görevlilerinin bazı uygulamaları içselleştirememesine neden olduğu tespit edilmiştir. Öğretim görevlisi Eda bu hususu şu şekilde ifade etmektedir:

*“Öğretim sürecinin merkezi olarak belirlenmesi, hocaların yapılan işi benimsemelerine zaman zaman engel olmaktadır. Karar mekanizmalarına sınırlı etkisi olduğu için özerkliğini kaybeden öğreticiler, kendilerini sadece planın uygulayıcısı olarak görürler.”* (Eda)

Öğretim görevlilerinin açıklamalarından anlamsızlık boyutunu, çalıştıkları kurumun amaç ve uygulamalarının kendi inançları ve ihtiyaçları ile çelişmesinden kaynaklı isteksiz davranması ve anlamsızlık hissini yaşaması oluşturduğu anlaşılmaktadır.

### 3.3. Yabancılaşmanın “Normsuzluk” Alt Boyutu ile İlgili Düşünceler ve Etkileri

Bu araştırmada ayrıca işe yabancılaşmanın normsuzluk temasına ait bulgular saptanmaya çalışılmıştır. Özellikle çalıştıkları üniversitelerde kıdem yılı düşük olan öğretim görevlileri, kıdem esaslı kayırmacılık ve bundan kaynaklı görevlendirmelerde eşitsizlik bulgusuna dikkat çekmiştir. Kıdem esaslı kayırmacılık; görev tanımları tüm öğretim görevlileri için aynı olmasına rağmen, kıdem yılı yüksek bazı öğretim görevlilerinin diğerlerine göre ayrıcalıklı olması durumu olarak tanımlanabilir. Kıdem esaslı kayırmacılık ve görevlendirmelerde eşitsizlik bulgusu katılımcılardan yapılan iki aktarımda açık bir şekilde belirtilmektedir:

*“Devlet üniversitelerinde seniority yani kıdemlilik diye bir durum var ve bu yazılı olmayan kurala göre hocalara imtiyazlar tanınıyor. Daha az ders saati, sabah derslerinin onlara verilip öğlenlerinin boşa çıkarılması, çeviri vs. gibi işlerin yenilere verilmesi, birimlerde yine yenilerin çalıştırılması. Bu kıdemlilik durumu yeni başlayanlar için adaletsizlikler oluşturuyor. Devletteki görevine yeni başlamış bir öğretim görevlisi olsam bile bu görünmez ve benimsenmiş kurallar beni yıpratmaktadır.” (Okan)*

*“Bir de kıdem mevzuu var. 5 yıl ve üzeri şu anda çalıştığım üniversitede çalışmış olmayı kıdemli olmak sayıyor ki acayip saçma. Benim daha önceki 5 yıllık tecrübemin kıymetsharbiyesi yok. Ekstra görev dağıtılırken en son girenlerden kurum içinde 5 yıl tecrübesi olanlara doğru gidiliyor. Ekstra görev eşittir yazın tercih tanıtım görevi vb. işler demek. (Nida)*

Yukarıdaki alıntılara göre devlet üniversitelerinde yaygın olan kıdem esaslı kayırmacılığın ve neden olduğu görevlendirmelerde eşitsizliğin özellikle kıdem yılı düşük öğretim görevlilerinin örgüt normlarını içselleştirememesine, tepki göstermesine ve onlara yabancılaşmasına neden olmaktadır.

### 3.4. Yabancılaşmanın “Yalıtılmışlık” Alt Boyutu ile İlgili Düşünceler ve Etkileri

Yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutuna dair öğretim görevlilerine kendilerini iş ortamından yalıtıktıkları durumlar ve etkileri sorulmuştur. Üst yönetim tarafından öğretim görevlisinin rızası olmadan yapılan zoraki görevlendirmeler sonucunda öğretim görevlilerinin tepki olarak çalıştıkları ortamdaki kendilerini soyutladıkları tespit edilmiştir. Bu durum ile ilgili verilen ifadeler *“Mevcut uygulamalardan ya da üst yönetimden gelen zoraki görevlendirmelerden memnun olmayan kişilerde tepkisel sosyal çevreden uzaklaşma görülebilir. Ben de bazı örneklere şahit oldum.” (Feyza), “Ek görevlendirme içeren durumlara dahil olmaya isteksizlik mevcut... Genelde gönüllülük esas alınsa da bazı arkadaşları bu birimlere zorunlu görevlendirebiliyorlar. Tabii bu mecbur kaldığı için yapılıyor ama görev alanlar kendilerini ekipten soyutlayabiliyor.” (Melisa) ve “İstemediği bir birimde görevlendirilme durumu oluşursa hocanın kendini geri çekme durumu oluşabilir. Birimlerde gönülsüz bulunan hoca işini düzgün yapmama, beklenen performansı gerçekleştirme ve kendini diğer ekip arkadaşlarından ve üstlerinden yalıtma yoluna gidebilir. Bu da ta ki birimdeki görevden ayrılana kadar sürebilir.” (Okan) şeklinde.*

Yalıtılmışlık boyutuna ait bir diğer bulgu da iletişim problemleri olmuştur. Öğretim görevlilerinin özellikle üstleri ve iş arkadaşları ile yaşadıkları iletişim kaynaklı sorunlardan dolayı kendilerini iş ortamından yalıtılabilecekleri tespit edilmiştir. Öğretim görevlilerinin iletişim kaynaklı yalıtılmışlık konusundaki görüşleri *“Öğretim görevlisi ile koordinatörler/bölüm başkanları arasındaki iletişimsizlikler kendilerini yalıtılmalarına sebep olabilir.” (Barış), “Hocalar arasında iş birliği sağlanamadığı durumlarda ya da iletişimin yeterince sağlıklı olmadığı durumlarda çevreden uzaklaşma olabilir.” (Eda) ve “İş ortamındaki gruplaşmalar kendini yalıtmanın temel sebebi. Bu durum grup içi kaynaşmayı arttırırken grubu dışında olanların düşmanlaştırılmasına ve iletişimin kopmasına neden olabiliyor. Bu da çalışma ortamını büyük oranda bozuyor.” (Hakan) şeklinde.*

Öğretim görevlilerinin sunmuş oldukları yeni fikirlerin ve yapmış oldukları eleştirilerin dikkate alınmaması işe yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutunun bir diğer bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulguya ait bazı düşünceler *“Fikirlerinin önemsenmediğini hisseden bireylerde bu tarz geri çekilme durumları olabilir.” (Feyza), “Yeni düşüncelerin kabul görmesindeki zorluklar nedeniyle her düşüncüyü ifade etme konusunda kararsız kalabiliyorum.” (Gül) ve “Yapıcı eleştirilerin saldırı olarak algılanması durumunda, bir şeyleri değiştirmenin mümkün olmadığını görme durumunda öğretim görevlisi kendini geri çekebilir.” (Barış) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca bir katılımcının görüşü konuya farklı bir bakış açısı getirmesi bakımından önemli görülmüş ve aşağıda verilmiştir:*

*“Etnik köken, inanç, cinsiyet, dini hassasiyet ve benzeri durumlar Türkiye’de üniversiteler dâhil birçok kurumda hâlâ iş kimliğinin önünde tutulan ve insanların bu kimliklere göre muamele gördüğü konular maalesef. Bundan dolayı fikir beyan etmekten korkar olan insanlar var. Kendilerini yalıtımları gayet normal. Eğitim kurumları adalet, demokrasi ve şeffaflık ilkesi ile yönetilmelidir.”* (Merve)

Elde edilen bulgulara göre öğretim görevlilerinin diğer iş arkadaşlarıyla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en az seviyeye indirmesi nedeni kendisinden ve çevresinden kaynaklı olduğu bulgulanmıştır.

### 3.5. Yabancılaşmanın “Kendine Yabancılaşma” Alt Boyutu ile İlgili Düşünceler ve Etkileri

Öğretim görevlilerinin kendine yabancılaşma boyutuna yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak adına kendini gerçekleştirme ve kişisel doyumlara ulaşma noktasında yaşadıkları zorluklar sorulmuştur. Öğretim görevlilerinin her yıl aynı işleri tekrar tekrar gerçekleştirmesi ve bu işlerin rutine bağlamasından kaynaklı motivasyon düşüklüğü yaşadıkları görülmüştür. Öğretim görevlisi Nida ve Esmâ bu hususu şu şekilde ifade etmektedir:

*“Yaptığımız iş biraz tekrara dayalı, her yıl aynı veya benzer konuları benzer aktivitelerle derste işliyoruz. Bu kendini gerçekleştirme zorluğuna, kısır döngüde hissetmelerine yol açabilir. Beni de etkiliyor bazen tabii, yeni bir şeyler bulmaya çalışıyorum her yıl.”* (Nida)

*“İşin artık iyice rutine binip herhangi bir heyecan uyandırmaması olumsuzluk olarak belirtilebilir. Bu durum hocaların yeteneklerini sergileyemelerine ve bu alanları bulamamalarına sebep olmakta. Ben bu açıdan istediğim alanda doktora yaptığım için şanslıyım o yüzden iyi hissediyorum genel olarak.”* (Esmâ)

Kendine yabancılaşma teması altında çıkan bir diğer bulgu da iş yükünün fazla olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri iş yüklerinin fazla olduğunu belirtmiş olup bundan dolayı kendini gerçekleştirme potansiyelinden uzak kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim görevlisi Melisa ve Eda’nın konu ile ilgili görüşleri *“İş yüküne göre maaşlarımızın bu denli düşük kalması iş motivasyonumuzu da doğrudan etkiliyor.”* (Melisa) ve *“İş yükünün fazlalığı iş yerinde strese, olumsuz durumlara neden olabilir ve bunun da kendini geliştirme anlamında kişiyi olumsuz etkilediği kanısındayım.”* (Eda) şeklindedir.

Kendine yabancılaşma temasına ait son bulgu öğretim görevlilerinin akademik olarak ilerlemede yaşadıkları zorluklardır. Öğretim görevlilerinin çalıştıkları kurumlarda akademik olarak ilerlemede çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bunun neticesinde kendini gerçekleştiremedikleri ve motivasyon düşüklüğü yaşadıkları bulgulanmıştır. Akademik olarak ilerlemede karşılaşılan zorlukların resmedilmesi açısından katılımcılardan yapılan aşağıdaki aktarımlar önemli görülmektedir:

*“Ders yoğunluğundan ve öğretim görevlisi sayısının azlığından dolayı doktora izni gibi durumlarda göreve yeni başlayan hocalara izin verilmeyebiliyor. Akademik eğitimime devam etme konusunda zorluklar yaşadım. Bu zorluklar genel anlamda mentalimi (ruh hâlimi) etkilemektedir. Kızgın olduğum zamanlar oldu.”* (Okan)

*“Akademide ego mücadelesi yaygın. Farklı düşünceler daha çok benimsemeli. Eleştiri ve farklı düşünceye karşı düşmanca yaklaşım kendini gerçekleştirmede bazı engeller olabilir. Mesela akademik olarak ilerlemene taş konulabilir.”* (Barış)

*“Diğer kimliklerin iş kimliğinin önüne geçirildiği için profesyonel anlamda gelişime ve büyümeye teşvik edilmek yerine birçok insan demotive ediliyor ve bunun sonucu da maalesef işine ve kendine yabancılaşma, eğitimde kalitenin düşmesi ve de yetişmiş insan gücünün azlığı.”* (Merve)

Öğretim görevlilerinin işlerinin rutinleşmesi, yoğun iş temposuna ve akademik olarak ilerlemede birtakım zorluklara maruz kalmaları kişisel doyumlardan yoksunluk çekmelerine ve kendilerini gerçekleştirememelerine neden olduğu görülmektedir.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, bazı devlet üniversitelerinin yabancı diller yükseköğretiminde görev yapmakta olan öğretim görevlilerine göre yabancılaşmanın ‘güçsüzlük’, ‘anlamsızlık’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ boyutları çerçevesinde işe yabancılaşmanın nasıl oluştuğunu ve etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öğretim görevlileri ile yarı-yapılandırılmış, derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, öğretim görevlilerinin işlerine neden, nasıl ve hangi yollarla yabancılaştıklarını anlamaya, anlamlandırmaya ve keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yabancılaşmanın ‘güçsüzlük’, ‘anlamsızlık’, ‘normsuzluk’, ‘yalıtılmışlık’ ve ‘kendine yabancılaşma’ temasına yönelik bulgular elde edilmiştir.



Araştırmada hem güçsüzlük hem anlamsızlık temalarına yönelik elde edilen bulgularda öğretim görevlilerinin karar mekanizmalarına katılım azlığının işe yabancılaşmaya etken olduğu tespit edilmiştir. Karar mekanizmalarında yer bulamamadan kaynaklı öğretim görevlilerinin yaptıkları işler üzerinde kontrol eksikliği yaşadığı ve bundan dolayı kendilerini güçsüz hissettikleri ifade edilebilir. Ayrıca öğretim görevlilerinin karar süreçlerinde yer almadığı uygulamaları içselleştiremeyip anlamsız buldukları belirlenmiştir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın bulgusuna tutarlı olarak Vavrus (1987) öğretmenleri karar mekanizmalarına katmayan antidemokratik okul yönetimlerinin öğretmenlerin yabancılaşmasına katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Buna benzer olarak Johnson ve Ellett (1992) yaptığı çalışmada kararların merkezî olarak alınmasıyla öğretmenlerin işlerine yabancılaşması arasında önemli bir ilişki tespit etmişlerdir. Alınan kararlarda öğretim görevlilerinin görüşlerinin alınmamasının kendilerini yok sayılmış hissetmelerine sebep olabileceği bundan dolayı motivasyon kaybı yaşamalarına yol açabileceği söylenebilir. Bu yüzden öğretim görevlilerinin karar süreçlerine katılması, yabancılaştırıcı iş koşullarının ortadan kaldırılması adına önemli görülmektedir.

Güçsüzlük temasına ait bir diğer bulgu da öğretim görevlilerinin uzmanlık gerektiren alanlara dair görevlendirmelere maruz kalmalarıdır. Öğretim görevlilerinin gerçek performanslarını yansıtabileceklerini düşündükleri işler dışında görevler yapması, yeteneklerinin ve işin gereklerinin gerisinde kalmalarına ve yetersizlik duygusuna kapılmalarına neden olabilir. Bu durum da güçsüzlük duygusunun artmasına sebep olmaktadır. Alan yazında çalışanların uzmanlıkları ve yaratıcılıklarını rahatlıkla sergileyebilecekleri ortamlarda çalışmayı tercih ettiklerine dair bulgular mevcuttur. Chilton, Hardgrave ve Armstrong (2010) çalışanların performanslarını rahatlıkla sergileyebilecekleri çalışma ortamlarını tercih ettiklerini aksi takdirde mevcut özelliklerinin değersizleştiğini, yetersiz kaldıklarını ve sonuçta verimliliklerin düştüğünü bulgulamıştır. Araştırmada öğretim görevlilerinin kalabalık sınıflar, yoğun ders programları ve uzun süren blok dersler içeren çalışma koşullarının zorlayıcı etkisinin güçsüzlük duygusunu yoğunlaştırdığı tespit edilmiştir. Erjem (2005) lise öğretmenleri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada yaptıkları işten tatmin olmayan öğretmenlerin özellikle kalabalık sınıflar, yoğun ders programı, araç gereç sıkıntısı gibi okul koşullarını olumsuz bulduklarını ve bu durumun yabancılaşma üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Çalışma koşullarını iyileştirilmeye yönelik atılacak adımlar, öğretim görevlilerinin iş faaliyetleri üzerindeki kontrolünü artırmaya ve böylece güçlü hissetmelerine yardımcı olacaktır.

Anlamsızlık temasına yönelik öğretim görevlilerinin çalıştıkları kurumlarda uygulanmakta ısrar edilen eski usul uygulamalara ve hizmet içi eğitimlere zorunlu katılıma anlam veremedikleri bulgulanmıştır. Ayrıca kendi fikirleri ve ihtiyaçları ile çeliştikleri için öğretim görevlileri bu uygulamaların faydasız ve zaman kaybına yol açtığını düşünmektedir ve isteksizce gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Özellikle kıdem yılı yüksek öğretim görevlilerinin hizmet içi eğitimlere yönelik olumsuz algıları göze çarpmaktadır. Bu bulguya benzer olarak Serin ve Korkmaz (2014) sınıf öğretmenleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışma neticesinde kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere kıyasla hizmet içi eğitime daha az katılım isteği duyduklarını bulgulamıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlik yaşamları boyunca kazandıkları tecrübenin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmeleri ve mesleki becerileri konusunda kendilerini daha yeterli görmeleri olabileceği düşünülmüştür.

Bu araştırmada ayrıca işe yabancılaşmanın normsuzluk temasına ait bulgular saptanmaya çalışılmıştır. Özellikle çalıştıkları üniversitelerde kıdem yılı düşük olan öğretim görevlileri, kıdem esaslı kayırmacılık ve bundan kaynaklı görevlendirmelerde eşitsizlik bulgusuna dikkat çekmiştir ve bu durumdan kaynaklı rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Aydın ve Özeren (2019) araştırma görevlilerine göre akademiye işe yabancılaşma olgusuna dair yaptıkları nitel araştırmada bireyler arasındaki eşitsizliklerin ve kayırmacılığın yabancılaşmanın temel nedenlerinden olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu bulgular ile bu araştırmada ulaşılan kıdem esaslı kayırmacılık ve görevlendirmelerde eşitsizlik gibi sonuçlar örtüşmektedir. Ayrıca Gider ve Okçu (2021), eğitim örgütlerinde kayırmacılık ve işe yabancılaşma sorunsalı üzerine yaptıkları çalışmada yöneticilerin ayrımcılık davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü, adalet duygusuna zarar verdiğini ve işe yabancılaşmaya sebep olduğunu belirtmiştir. Motivasyon düşüklüğü ve zayıf örgütsel adalet algısı da örgütsel misilleme davranışına veya saldırganlığa yol açabileceği düşünülmektedir.

Yalıtılmışlık teması; zoraki görevlendirmeler, iletişim problemleri ve yeni fikirler ile eleştirilerin dikkate alınmaması olmak üzere üç koddan oluşmaktadır. Araştırma bulguları, üniversitelerde öğretim görevlilerinin rızaları olmadan yapılan zoraki görevlendirmelerden dolayı tepkisel olarak kendilerini iş ortamından yalıtma davranışa gidebildiklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretim görevlilerinin üstleri ve iş arkadaşları ile sağlıklı

iletişim sürdürememesi ve iş ortamında gruplaşmalar olması kendilerini yalıtılmalarına yol açmaktadır. Erjem (2005) yapmış olduğu çalışmada iyi iletişim ve diyalogun öğretmenlerin kendilerini okula ait hissetmelerinin en önemli kaynaklarından olduğu sonucuna varmıştır. Nair ve Vohra (2010) ise bilgi işçilerinin üstleri ve diğer iş arkadaşları ile zayıf ilişkilerinin işe yabancılaşma deneyiminde etkili bir faktör olabileceğini ifade etmiştir. Şimşek ve arkadaşları (2006) da örgütsel ortamlardaki gruplaşmalar sonucunda oluşan çekememezlik hâle, çalışanlar arasındaki çıkar ilişkisi, çatışma ve anlaşmazlıkların çalışanların yabancılaşmalarına yol açtığını belirtmişlerdir. İletişimin yabancılaşma ve yalıtılmışlığa etkisine yönelik bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla yüksek derecede uyuşmaktadır. Araştırmada ayrıca öğretim görevlilerinin sunmuş oldukları yeni fikirlerin ve yapmış oldukları yapıcı eleştirilerin yönetimce göz ardı edilmesinin veya saldırı gibi algılanmasının öğretim görevlilerinin kendilerini geri çekmelerine ve sessizlik davranışı geliştirmelerine neden olabileceği sonucuna varılmıştır. Alanyazında öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda çalışanların örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Çetinkaya ve Koçyiğit, 2021; Yörür, 2016). Bu hususta öğretim görevlilerinin kendilerini rahatça ifade edebilme yollarını sağlama büyük önem arz etmektedir.

Kendine yabancılaşma temasına yönelik elde edilen bulgular işlerin rutin hâle gelmesi, iş yükünün fazla olması ve akademik olarak ilerlemede yaşanan zorluklar biçimindedir. İşlerin rutin hâle gelmesinden dolayı öğretim görevlilerinin motivasyonunun düştüğü, bunu önlemek adına ise hayatlarına yenilik katmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Birçok araştırmacı yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın bulgusu ile tutarlı şekilde, daha az çeşitlilik sağlayan ve tekrarlayan iş ve görevlerin kendine yabancılaşma ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Blauner, 1964; Mottaz, 1981; Thomson ve Janice, 1995). Öğretim görevlilerinin motivasyon düşüklüğüne ve kendine yabancılaşmasına kaynak olan bir diğer etken ise iş yüklerinin fazla olmasıdır. Kesen (2016) yapmış olduğu araştırmada akademisyenlerin ders yüklerinin fazla olmasının ve bu dersleri yürütürken akademik çalışmalar yapmak zorunda olmalarının kendilerini işlerinden soğutup işlerine karşı yabancılaşmalarına yol açabileceğini belirtmiştir. Öğretim görevlilerinin eğiticilik, araştırma ve idari işlerden oluşan ağır iş yüklerinin altında kendi gerçeklerinden uzaklaşması ve böylece başka amaçlar için kendini araç olarak görmesi kendine yabancılaşma duygusunu yoğunlaştırabilir. Kendine yabancılaşma temasına ait bir diğer bulgu da öğretim görevlilerinin akademik olarak ilerlemede maruz kaldıkları zorluklardır. Öğretim görevlileri kendi akademik gelişimi için uğraşırken idari kısıtlamalar ve kurum içi çekişmelerden kaynaklı engellemelerin kendilerini gerçekleştirmelerine mâni olduklarını belirtmişlerdir. Arı (2007) üniversite öğretim elemanlarının sorunları üzerine yapmış olduğu araştırmada akademik yükselme zorluklarının öğretim elemanlarının en önemli sorunu olarak ikinci sırada yer aldığını tespit etmiştir. Karatepe, İnandı ve Akar Karatepe (2021) akademisyenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada kariyer engelleri ile kendine yabancılaşma boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde bu engellerin bazen çalışma arkadaşlarının tutumlarından, bazen yöneticilerin tutum ve davranışlarından, bazen politik ve kurumsal sebeplerden, bazen ekonomik sebeplerden ve bazen de kişisel sebeplerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur. İlk olarak öğretim görevlilerinin kurumun amaç ve uygulamalarını içselleştirmesi ve anlamlandırması, kendini değerli ve güçlü hissetmesi amacıyla karar mekanizmalarında yer almaları önerilmektedir. İkincisi, öğretim görevlilerinin görevlendirmelerinde liyakatlerinin göz önünde bulundurulması veya öncesinde uzmanlık eğitimlerine tabi tutulması, kendilerini yetersiz hissetme duygusuna kapılmalarına ve işe yabancılaşma olgusunu deneyimlemelerine engel olacağı düşünülmektedir. Yabancılaşmanın anlamsızlık boyutuna yönelik özellikle kıdemli öğretim görevlilerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, talep, istek ve beklentileri doğrultusunda, görüşleri dikkate alınarak alanında uzman kişilerin araştırmalarına dayalı olarak planlanması işe yönelik tutumlarının gelişmesine fayda sağlayabilir. Bunun yanı sıra kıdemi düşük öğretim görevlilerine yönelik, yöneticilerin aynı görev tanımlarına sahip olan tüm öğretim görevlilerine yaptıkları görevlendirmelerde şeffaf ve eşitlikçi davranması, görevlerine yeni başlamış kıdemi düşük öğretim görevlilerinin heyecanını kaybetmemesine ve kuruma daha hızlı aidiyet sağlamasına katkıda bulunabilir. Öğretim görevlilerinin sessizliğe bürünüp iş ortamından kendilerini yalıtmasını engelleme amacıyla fikirlerin rahatlıkla iletilebileceği geribildirim mekanizmalarının kurulması ve üstleri ve iş arkadaşları ile iletişimi artıracak kapsayıcı ve kaynaştırıcı sosyal faaliyetlerin düzenlenmesi yararlı olabilir. Kendine yabancılaşma temasından elde edilen sonuçlar neticesinde, öğretim görevlilerinin rutin eğitici ve idari görevlerinden sıyrılma, kendini gerçekleştirmesini sağlama ve kişisel doyumlarına ulaşma noktasında kurumların lisansüstü çalışmalarına teşvik etme, ders saatlerinde azaltma ve günlük izin sağlama gibi maddi ve manevi destek olmaları önerilmektedir. Son olarak, bu araştırma örneğine

yalnızca bazı devlet üniversitelerin yabancı diller yükseköğretim görev yapan öğretim görevlileri dahil edilmiştir. Böylece araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda gelecek araştırmalar için araştırmacılara farklı unvan, akademik düzey ve birimlerdeki akademisyenleri kapsayacak yabancılaşma olgusuna yönelik bir araştırma yapması önerilmektedir. Bununla beraber yapılacak farklı bir çalışmada vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin de yer alması yabancılaşma olgusuna farklı bir bakış açısı kazandırabilir.

## 5. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni Beyanı:**

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi = 26/01/2023

Belge sayı numarası = 21/12

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** 1. yazar katkı oranı: %60 (Araştırma tasarımı, literatür taraması, verilerin toplanması, araştırmanın analizi, bulgular, tartışma, sonuç) 2. yazar katkı oranı: %40 (Araştırma tasarımı, araştırmanın analizi ve tüm bölümlerin düzenlenmesi)

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## 6. KAYNAKÇA

Aiken, M., & Hage, J. (1966). Organization alienation: a comparative analysis. *American Sociological Review*, 31(4), 497-507. <https://doi.org/10.2307/2090773>

Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elamanlarının sorunları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 65-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49948/640088> adresinden erişilmiştir.

Aydın, E., & Özeren, E. (2019). Akademiye işe yabancılaşma olgusu: Araştırma görevlileri üzerine nitel bir alan çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, BOR Özel Sayısı*, 159-178. doi: 10.18092/ulikidince.518296

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804> adresinden erişilmiştir.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (3. Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

Chilton, M. A., Hardgrave, B. C., & Armstrong, D. J. (2010). Performance and strain levels of it workers engaged in rapidly changing environments. *ACM SIGMIS Database*, 41(1), 8-35. doi: 10.1145/1719051.1719053

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd Edition). New York: Sage.

Çetinkaya, U., & Koçyiğit, M. (2021). Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1011-1040. doi: 10.35826/ijoess.3030

Dean, D. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758. <https://doi.org/10.2307/2090204>

Doğan, S. (2008). *Hegel and Marx on alienation*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/3/12609355/index.pdf> adresinden erişilmiştir.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/78657> adresinden erişilmiştir.

- Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 299-314. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61781/923639> adresinden erişilmiştir.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275175> adresinden erişilmiştir.
- Gider, İ., & Okçu, V. (2021). *Eğitim örgütlerinde kayırmacılık ve işe yabancılaşma sorunsalı*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Fidan, N., & Elden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York: Rinehart.
- Johnson, B. L., & Ellett, C. D. (1992). Analyses of school level learning environments: Centralized decision-making, teacher work alienation and organizational effectiveness. *Educational Managements*, 20(4), 1-42. <https://eric.ed.gov/?id=ED368043> adresinden erişilmiştir.
- Karatepe, R., İnandı, Y., & Akar Karatepe, D. (2021). Academicians' views on career barriers and academic alienation. *In: Education Quarterly Reviews*, 4(2), 152-165. doi: 10.31014/aior.1993.04.02.207
- Kesen, M. (2016). Öğretim elemanlarının işe yabancılaşmasının etik liderlik ve demografik değişkenler açısından incelenmesi: Uygulamalı bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 118-134. doi: 10.16992/ASOS.1002
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mottaz, C. J. (1981), Some determinants of work alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4), 515-29. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1981.tb00678.x>
- Nair, N., & Vohra, N. (2010), An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers. *Management Decision*, 48(4), 600-615. <https://doi.org/10.1108/00251741011041373>
- Özler, N. D. E., & Dirican, M. (2015). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 291-310. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65920> adresinden erişilmiştir.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Petrović, G. (1963). Marx's theory of alienation. *Philosophy and Phenomenological Research*, 23(3), 419-426. <https://doi.org/10.2307/2105083>
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C., & Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13(4), 285-304. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00247>
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791. <http://dx.doi.org/10.2307/2088565>
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59467/854523> adresinden erişilmiştir.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., & Fettahloğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61781/923680> adresinden erişilmiştir.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Thomson, W. C., & Wendt, J. C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 269-274. doi: 10.1080/00220671.1995.9941310

Vavrus, M. (1987). Reconsidering teacher alienation: A critique of teacher burnout in the public schools. *The Urban Review*, 19(3), 179-188. <https://doi.org/10.1007/BF01111878>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Basım). Ankara: Seçkin.

Yıldız, S., & Alıcı, D. (2019). Akademisyenliğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 49-58. doi: 10.2399/yod.18.028

Yörür, F. (2016). *İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Aydın ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11607/3006> adresinden erişilmiştir.

## 7. EXTENDED ABSTRACT

Academics, who are raising researchers, creative and inquisitive individuals in the university environment, are expected to work in a coordinated way while continuing their own intellectual development, contributing to the processes related to education. The realization of these expectations of the academics towards society and their students is only possible if they meet their own interests and needs and self-actualize themselves. However, some of the academics working in higher education institutions cannot approach the potential for self-actualization due to the regulations in the legislation, managerial practices in their institutions and workplace practices. The inability of the academician to self-actualize himself due to the conditions of the university and its environment may cause him to find his job meaningless, to feel inadequate and powerless, to isolate himself from the university and his colleagues, and to have negative attitudes towards his work as a cause or result of these. As a result, academics inevitably feel alienation from their work. Therefore, this research is considered important in terms of determining why, how and in what ways work alienation occurs.

In this regard, the aim of this research is to investigate and reveal how alienation from work and its effects occur in the framework of the dimensions of “weakness”, “meaninglessness”, “normlessness”, “isolation” and “self-estrangement” according to the instructors working in foreign language schools of some state universities. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought:

1. What are their thoughts on the “weakness” sub-dimension of alienation and its effects?
2. What are the thoughts on the “meaninglessness” sub-dimension of alienation and its effects?
3. What are the thoughts on the “normlessness” sub-dimension of alienation and its effects?
4. What are the thoughts on the “isolation” sub-dimension of alienation and its effects?
5. What are the thoughts on the “self-estrangement” sub-dimension of alienation and its effects?

Alienation is a central concept in contemporary thought about man and his place in the world. It is stated that the famous thinker Hegel was the first name to scientificize the concept of alienation and bring it to philosophy, Rousseau gave alienation a political meaning, and Marx is the one to realize the concretization of the concept (Yıldız and Alıcı, 2019). In this research as the dimensions of alienation, the aforementioned dimensions put forward by Seeman (1959) were taken as the basis. What makes Seeman different in the field of alienation is that he synthesized the views of the thinkers before him and at the same time pioneered this field by making many studies to measure alienation with empirical studies (Gider and Okçu, 2021).

According to Seeman (1959), the ‘weakness’ dimension can be conceived as the thought or possibility that an individual’s own behaviour cannot determine the emergence of desired outcomes or reinforcements and the ‘meaninglessness’ dimension of alienation refers to the individual’s sense of understanding the events s/he is in. In the meaninglessness dimension, high alienation can be mentioned when the individual is uncertain about what to believe. As for the ‘normlessness’ dimension of alienation, it involves a high expectation that socially disapproved behaviour is necessary to achieve certain goals and encompasses a wide range of social conditions and psychic states. ‘Isolation’ is the dimension of alienation that includes social distancing or alienation from group standards resulting from the individual’s inability to adapt to the environment and especially the work environment (Dean, 1961). The last dimension of alienation, ‘self-estrangement’, includes the individual’s

alienation from her/his own reality, perceiving herself/himself as a tool for other purposes, and deprivation of personal satisfaction (Seeman, 1959).

In this research, the phenomenology design of the qualitative research method was preferred and the phenomenon discussed in this research is work alienation. In addition, the maximum variation sampling technique, one of the purposive sampling methods, was used. In order for the research to provide maximum diversity, 10 instructors working in foreign languages schools of four different state universities in Istanbul were selected. It is thought that the perception of work alienation of lecturers based on the experiences they have gained according to different years of seniority in state universities may change. For this reason, 3 instructors with 1-3 years of seniority, 3 instructors between 5-8 years and 4 instructors with a seniority of 10 years and above were selected in order to make it possible to obtain the most and various information about the case under research. Furthermore, it was preferred to use the semi-structured interview technique, which is considered to be one of the most appropriate techniques for the transfer of perceptions and experiences about the phenomenon of work alienation. After the data collection process, content analysis was carried out during the analysis of the data. In the data analysis, the themes that make up the “weakness”, “meaninglessness”, “normlessness”, “isolation” and “self-estrangement” dimensions of alienation were analysed and their explanations were presented under each theme within the framework of the indicator codes related to that theme.

Within the scope of the findings of the research, it was observed that the findings of “participation in decision mechanisms, old-fashioned practices, seniority-based nepotism, forced assignments, ignoring new ideas and criticisms, routine work, difficulties in academic advancement” were concentrated on the findings of work alienation. Based on the results of the research, some suggestions were presented to practitioners and researchers. First of all, it is suggested that instructors take part in decision mechanisms in order to internalize and make sense of the aims and practices of the institution, and to feel valuable and powerful. Secondly, taking into account the merits of instructors in their assignments or having them undergo specialization training beforehand will prevent them from feeling inadequate and experiencing the phenomenon of alienation from work. It is recommended for researchers conduct a study on the phenomenon of alienation that will include academics from different titles, academic levels and units for future research. Finally, the participation of academicians working at foundation universities in a different study may bring a different perspective to the phenomenon of alienation.

Karaman, H. (2023). 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki metinlerin kültürün gelecek kuşaklara aktarımı açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(3), 196-211.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 10.03.2023 Kabul/Accepted: 03.07.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

### 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Metinlerin Kültürün Gelecek Kuşaklara Aktarımı Açısından İncelenmesi

Hamdi KARAMAN<sup>1</sup>

#### Özet

Eğitim kültürün oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve gelecek kuşaklara aktarılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim kültürü ortaya çıkaran bireyleri yetiştirmektedir, geçmişten gelen kültürel mirası korumaktadır ve bu mirası gelecek kuşaklara güncel zamanın şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda aktarmaktadır. Bu araştırmada üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinlerdeki kültürel öğelerin varlığının ve ünitelere göre dağılımının kültürün gelecek kuşaklara aktarımı açısından incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde metinlere yansıyan kültürel öğeler ve alt öğeler sınıflandırması kullanılmıştır. Sonuç olarak üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerin kişiler arası ilişkiler, günlük yaşam ve değerler-eğitim sınıflandırmalarına göre çok sayıda kültürel öğeyi barındırdığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca sosyal yaşam, gelenekler ve folklor, coğrafya ve mekân sınıflandırmalarında ise yeterli sayıda kültürel öğenin bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak edebiyat, sanat ve müzik sınıflandırmasında yeterli kültürel öğenin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında edebiyat, sanat ve müzik alanında yetersiz kalan kültürel öğelerin sayılarının arttırılmasının sağlanabileceği ve bölgelere göre yerel mekân isimlerinin kullanılabilirliği önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Temel eğitim; hayat bilgisi; ders kitabı; kültürel öğeler; gelecek kuşaklar

#### Examining the Texts in the 3rd Grade Life Sciences Textbook in terms of Transfer of Culture to Future Generations

#### Abstract

Education plays a critical role in the creation, development and transmission of culture to future generations. Education raises individuals who create culture, preserves the cultural heritage from the past and transfers this heritage to future generations in line with the conditions and needs of the current time. In this research, it is aimed to examine and analyze the existence of cultural elements in the texts in the third grade life studies textbook and their distribution according to the units in terms of the transfer of culture to future generations. In the research, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Content analysis approach was adopted in the analysis of the data. As the data source, the texts in the third grade life studies

<sup>1</sup> Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Gençali İlkokulu, Ağrı-Türkiye, hamdi.karaman@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6782-4691

textbook, which was accepted as a textbook for 5 years starting from the 2018-2019 academic year, were used by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline. As a result, it has been revealed that the texts in the third grade social studies textbook contain many cultural elements according to interpersonal relations, daily life and values-education classifications. In addition, it has been determined that there are sufficient cultural elements in social life, traditions and folklore, geography and spatial classifications. However, it has been determined that there are not enough cultural elements in the classification of literature, art and music. According to the results, it has been suggested that the number of cultural elements that are insufficient in the field of literature, art and music in the third grade life studies textbooks can be increased and local place names can be used according to the regions.

**Keywords:** Basic education; life studies; textbook; cultural elements; future generations

## 1. GİRİŞ

Eğitimin bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde olduğu gibi toplumsal değerlerin ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında da önemli rolleri bulunmaktadır (Acar ve Yaman Kasap, 2020). Eğitimler sayesinde geçmişin toplumsal değerleri güncellenerek gelecek kuşakların hizmetine sunulmaktadır. Toplumsal değerler oluşum aşamasında maddi ve manevi olarak kültürel mirastan faydalanmaktadır (Gündüz vd., 2019). Kültür maddi ve manevi olarak ayrılarak yaşam biçimi şeklinde tanımlanmakla beraber bir milleti millet yapan öğelerin bütünü olarak görülmektedir (Kaplan, 2010; Turhan, 2002; Varış, 1994). Maddi kültür toplumun mimari yapısı, el sanatları, yemekleri, giyim kuşamı gibi öğelerden oluşmakta iken manevi kültür o toplumun dini, değerleri, örf ve adetleri, edebiyat ve sanatı, bilim ve felsefesi gibi öğelerden oluşmaktadır (Arslanoğlu, 2015). UNESCO (1982) ise kültürü, bir toplumu veya grubu tanımlayan maddi, manevi, duygusal ve bilişsel özelliklerin toplamından oluşan bir bütün ve sadece edebiyat ve bilim değil aynı zamanda değerlerini, temel haklarını, hayat tarzlarını, geleneklerini ve inançlarını da içine alan bir olgu olarak tanımlamaktadır.

Kültürün aktarılmasında kullanılan en önemli araçlardan biri dildir. Kaplan (2014) kültür kavramıyla ilgili olarak akla gelen ilk şeyin dil olduğunu, dilin milleti birleştirdiğini ve sosyal bir hale getirdiğini, duygu ve düşünce akımlarına yön verdiğini belirtmektedir. İnsanlar mutluluklarını, hüznlerini, kaygılarını paylaşmak istedikleri zaman kullandıkları en etkili araç dildir. Dillerin toplumların kendi öz yapılarına göre oluşmuş özel bir anlaşma oldukları düşünüldüğünden dolayı, toplumların sayısı kadar dilin olduğu düşünülmektedir (Korkmaz, 2019). Bireylerin istek ve ihtiyaçlarını anlatmak için kullandıkları sesli bir işaret düzeni olan dil, konuşularak oluşmuş bir yapıdır (Banguoğlu, 2011; Demirci, 2017). Ergin (2019) dili, bireylerin birbirleri ile anlaşmasını sağlayan bir araç olarak tanımlarken, Aksan (1998) kısa zamanda anlanamayacak kadar karmaşık, her açıdan farklı özellikleri olan ve sınırları bugün dahi ortaya konulamamış sihirli bir varlık olarak ifade etmiştir.

Kültür ve dil kavramları birbirlerini etkileyen ve iç içe geçmiş kavramlardır. Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kültürün çok önemli bir yeri vardır (Ertuğrul, 2015). Dil öğrenilirken sadece o dilin kelimeleri, kelime yapıları, dil bilgisi öğeleri öğrenilerek iletişim oluşturulmaya çalışılmaz. Aynı zamanda dil ile kültürel öğelerin öğretimi de yapılmaktadır. Çünkü dil kültürel öğelerden beslenen ve oluşan dinamik bir yapıdadır (Tosun, 2016). Kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında dil çok önemli ihtiyaçtır. Dilin duygu, düşünce ve yaşam tarzlarının görünür hale gelmesinde ise kültürün varlığı önemli bir ihtiyaçtır (Göçer, 2012). Bir toplumun duygu ve düşünce tarzları dil aracılığı ile genellikle yazılı metinlerle aktarılır (Kaplan, 2014). Türk toplumunun yazılı ve sözlü kültürel kaynakları arasında bulunan bilmece, ninni, masal, efsane, destan vb. gibi unsurlar kültür aktarımında hazineler olarak belirtilmektedir (Özkan, 2014). Çocuk edebiyatı ürünlerinin kültürel öğeler içermesi söz varlığı yönünden oldukça önemli olarak görülmektedir. Çünkü dil aynı zamanda kültürün gelecek kuşaklara aktarıcısı rolünü almaktadır. Bu sebeple çocukların kitaplarında kültürel öğelere yer verilmesi kültürün anlaşılmasında, söz varlığının oluşmasında ve gelecek kuşaklara aktarılmasında oldukça önemlidir (Yılmaz, 2020).

Eğitim kültürün oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve gelecek kuşaklara aktarılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Sülün ve Balkı, 2008). Eğitim kültürü ortaya çıkaran bireyleri yetiştirmektedir, geçmişten gelen kültürel mirası korumaktadır ve bu mirası gelecek kuşaklara güncel zamanın şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda aktarmaktadır (Akyüz, 2016; Gretta, 2001). Kültürle ilgili yapılan çalışmaların ilgi alanlarından biri kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Kültürün gelecek kuşaklara aktarılması durumu, kültürün hedefe yönelik ve planlı olarak sürdürülmesini ortaya çıkarmış ve kültürlenme süreci olarak görülmüştür (Gün Duru, 2013). Buradan



hareketle kültür ve eğitimin birbiri ile ilişkili ve birbirini destekleyen iki unsur olduğu görülmektedir. Bu durum kültürün içinde yaşanacak değişimlerin eğitimleri belirleyebileceği, eğitimde yaşanacak değişimlerin kültürü etkileyebileceğini göstermektedir (Şahin, 2019).

Okulların bireylere bilgi, beceri ve tecrübe kazandırma kadar kültürel mirası gelecek kuşaklara aktarma, toplumsal kalkınmaya yardımcı olma, sosyalleşme gibi birçok rolü bulunmaktadır (Ergin ve Çayak, 2019). Okulların bu rolleri gerçekleştirebilmesi için rehber kaynaklara ihtiyaçları vardır. Bu kaynaklar öğretim programları, ders kitapları, okuma kitapları gibi kaynaklardır. Öğretim programları ekonomik, tarihi, felsefi, psikolojik temeller üzerine hazırlanmaktadır (Fer, 2019). Türkiye’de kültür ve ders kitapları ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok sosyal bilgiler kitapları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Ateş vd., 2018; Daşdemir ve Tekin, 2018; Gürel ve Çetin, 2018; Pehlivan ve Kolaç, 2016; Sağ, 2018; Ünlüer, 2018). Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan temel yaşam becerilerinden biri milli ve kültürel değerleri tanımadır (MEB, 2018). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili olarak çalışmalar incelendiğinde; değerler eğitimi üzerine (Gökçe, 2021; Uçar ve Çetinkaya, 2021; anahtar yetkinlikler üzerine (Taneri ve Yüksel, 2020), öğretmen görüşleri üzerine (Batmaz, 2022; Batmaz, Batmaz ve Kılıç, 2021), temel beceriler üzerine (Öztürk, 2019) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitaplarında kültürel öğelerin araştırıldığı ve hayat bilgisi ders kitaplarının kültürün gelecek kuşaklara aktarılması açısından araştırıldığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde yer alan kültürel öğeler incelenmiştir.

### 1.1. Amaç

Bu çalışmada üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinlerde kültürel öğelerin varlığının ve ünitelere göre dağılımının kültürün gelecek kuşaklara aktarımı açısından incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda;

- Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinlerde kültürel öğelerin varlığı nasıldır?
- Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinlerde kültürel öğelerin ünitelere göre dağılımı nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırma nitel araştırmaya göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda veriler ayrı ayrı okunarak kodlamalar ve kategoriler hazırlanır. Araştırma sonuçları bu kodlamalara ve kategorilere göre sunulur. (Merriam, 1998). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yazılı ve basılı dokümanları araştırmak, incelemek, analiz etmek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Doküman analizi sayesinde araştırmacılar gözlem veya görüşme gerçekleştirmeden veri kaynaklarına ulaşabilmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada gözlem veya görüşme yapılmadan üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde geçen kültürel öğeler araştırıldığı için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

### 2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 25.08.2018 tarihli ve 78 sayılı kurul kararı ile 2018- 2019 öğretim yılından itibaren 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen Dizin Yayıncılık tarafından çıkartılan üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Kitapta bulunan üniteler sırasıyla; okulumuzda hayat ünitesi, evimizde hayat ünitesi, sağlıklı hayat ünitesi, güvenli hayat ünitesi, ülkemizde hayat ünitesi ve doğada hayat ünitesi şeklindedirler (MEB, 2018).

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına göre incelenmesi için Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabı seçilmiştir. Kitaptaki metinlerde yer alan kültürel öğelerin tespiti için Okur ve Keskin’in (2013) tasarladığı metinlere yansıyan kültürel öğeler ve alt öğeler sınıflandırması kullanılmıştır. Bu sınıflandırmada; isimleri günlük yaşam, kişiler arası ilişkiler, değerler ve eğitim, edebiyat, sanat ve müzik, gelenekler ve folklor, sosyal yaşam, coğrafya ve mekân olmak üzere 7 alt sınıflandırma mevcuttur. Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler sırasıyla bütün alt sınıflandırmalar ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı; benzer kavramları veya temaları kategoriler halinde bir araya getirmek ve bu kategorilerin

kaynaktaki sıklığını belirleyerek okuyanların anlayabileceği şekilde betimsel ve gerçekçi bir şekilde yorumlanmış haliyle sunmaktır (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple bu araştırmada veriler belirli kategoriler etrafında birleştirilip, sıklığı belirlenip okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir şekilde sunularak içerik analizi kullanılmıştır.

## 2.4. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 2.4.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında metinlere yansıyan kültürel öğeler ve alt öğeler sınıflamasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler ünitelerine göre ayrı ayrı incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Oluşturulan tablolarda okulumuzda hayat ünitesi, evimizde hayat ünitesi, sağlıklı hayat ünitesi, güvenli hayat ünitesi, ülkemizde hayat ünitesi ve doğada hayat ünitesi sırasıyla yazılmıştır.

### 3.1. Günlük Yaşam Sınıflamasına Ait Bulgular

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler günlük yaşam sınıflamasına göre incelendiğinde; yiyecek ve içecek, yemek zamanları ve sofrada adabı, resmî tatiller ve çalışma zamanları, boş zaman etkinlikleri ve hobileri, karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar, yeme ve içme alışkanlıkları, oyunlar, spor ve müzik alt sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilmiştir. Tespit edilen kültürel öğelere ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Günlük Yaşam Sınıflamasına Göre Kültürel Öğeler

Günlük Yaşam	Ünite						Toplam
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Yiyecek ve içecek		4	3			2	9
Yemek zamanları, sofrada adabı		3					3
Resmî tatilleri- çalışma zamanları		1		1			2
Boş zaman etkinlikleri, hobileri	6	1	1			2	10
Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	7	4	2	2	4	3	22
Yeme ve içme alışkanlıkları		4	2			1	7
Oyunlar	5	3	1	4			13
Spor	2			2			4
Müzik	1						1
Toplam	21	20	9	9	4	8	

Tablo 1 incelendiğinde günlük yaşam sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait toplam 71 kültürel öğe tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca okulumuzda hayat ünitesinde 21, evimizde hayat ünitesinde 20, sağlıklı hayat ünitesinde 9, güvenli hayat ünitesinde 9, ülkemizde hayat ünitesinde 4 ve doğada hayat ünitesinde 8 kültürel öğeye rastlanılmıştır. Tablo 2’de günlük yaşam sınıflandırmasının alt sınıflandırmasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde kullanılan kültürel öğelere ait doğrudan alıntılar verilmiştir.

**Tablo 2.** Günlük Yaşam Sınıflamasına Göre Metinlerdeki Doğrudan Alıntı Örnekleri

Alt Sınıflandırmalar	Metinlerdeki Örnekler
Yiyecek ve içecek	Satın alacağımız yiyecek ve içeceklerin içeriği önemlidir. İçeriğinde sağlığa zararlı maddeler bulunan ürünleri satın almamalıyız. Asitli içecekler yerine ayran, süt gibi içecekleri tüketmeliyiz. Salam, sosis gibi yiyecekleri tercih etmemeliyiz. Açıkta satılan yiyecekleri satın almamalıyız. Bilinçli tüketiciler olarak sağlıklı yiyecek ve içecekleri satın almalıyız, dedi. (S. 80)
Yemek zamanları, sofrada	Annem ve babam yemek hazırlarken artık sofrayı biz kuruyoruz. Yemekten sonra da sofrayı topluyoruz. Bulaşık makinesine kirli tabakları, bardakları, çatal ve kaşıkları yerleştiriyoruz. (S. 58)
Resmî tatilleri- çalışma zamanları	Dilara, yaz tatilinde dedesinin çiftliğine gitmişti. Dedesi, çiftliğinde çeşit çeşit sebzeler ve meyveler yetiştiriyordu. (S. 162)
Boş zaman etkinlikleri, hobileri	Kaan, kitap okumayı sever. Yabancı dil öğrenmeye ilgi duyar. Gül, doğayı sever. İnsanlarla iş birliği yapmaktan hoşlanır. (S.13)
Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	Öğretmenim dilek kutusu nedir, diye sordu. Ali Öğretmen: – Dilek kutusu, öğrencilerin okulla ilgili istek ve ihtiyaçlarını öğretmenlere, okul idaresine iletmeleri amacıyla kullanılır. Öğrenciler iletmek istediklerini bir kâğıda yazarak bu kâğıdı kutuya atar. Daha sonra dilek kutusu açılır ve öğrencilerin okula ilişkin istek ve ihtiyaçları belirlenir. Bunlar karşılanmaya çalışılır, dedi. (S. 34)
Yeme ve içme alışkanlıkları	Ayça ise çölyak hastası idi. Buğday, arpa, çavdar ve yulaf gibi tahıllara alerjisi vardı. Ayça hem bu besinleri tüketmiyor hem de yeterli ve dengeli beslenmeye özen gösteriyordu. Günde üç öğün besleniyordu. Öğün aralarında meyve yiyor, süt ve ayran gibi içecekler içiyordu. Gün içerisinde yeterince su içmeye dikkat ediyordu. Dengeli beslenmek için kahvaltıda peynir, zeytin, yumurta ve süt tüketiyordu. Diğer öğünlerde ise et, tavuk, balık ve sebze gibi besinlerle besleniyordu. Ayrıca mercimek, nohut gibi kuru baklagillerden yeterli miktarda tüketmeye özen gösteriyordu. (S. 88)
Oyunlar	3-D sınıfı öğrencileri teneffüste okul bahçesinde ip atlıyorlardı. İp atlayan öğrenciler sıraya girmişlerdi. O sırada oyuna yeni katılan Mete, arkadaşlarının önüne geçerek: – Ben sırayı bekleyemem. Şimdi atlamak istiyorum, dedi. (S. 18)
Spor	Spor salonlarını özenli kullanalım ve koruyalım. (S. 141)
Müzik	Hasan, keman çalmayı sever. (S. 12)

Tablo 2 incelendiği zaman günlük yaşam sınıflamasına ait örneklerin bazı ünitelerde uzun uzadıya anlatıldığı bazı ünitelerde ise basit bir şekilde betimlendiği görülmektedir.

### 3.2. Kişiler Arası İlişkiler Sınıflamasına Ait Bulgular

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler kişiler arası ilişkiler sınıflamasına göre incelendiğinde; kişiler, selamlaşma ifade ve kalıpları, aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler, politik ve dinsel gruplar

arası ilişkiler ve konuk etme, ikram ve hediyeler alt sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilmiştir. Tespit edilen kültürel öğelere ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kişiler Arası İlişkiler Sınıflamasına Göre Kültürel Öğeler

Kişiler Arası İlişkiler	Ünite						Toplam
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Kişiler	18	5	5	11	9	5	54
Selamlaşma ifade ve kalıpları	3		1	1		1	6
Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	2	5	2	2	3	4	18
Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	1				6		7
Konuk etme, ikram ve hediyeler	1	2			1		4
Toplam	25	12	8	14	19	10	89

Tablo 3 incelendiğinde kişiler arası ilişkiler sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait toplam 89 kültürel öğe tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca okulumuzda hayat ünitesinde 25, evimizde hayat ünitesinde 12, sağlıklı hayat ünitesinde 8, güvenli hayat ünitesinde 14, ülkemizde hayat ünitesinde 19 ve doğada hayat ünitesinde 10 kültürel öğeye rastlanılmıştır. Tablo 4'te kişiler arası ilişkiler sınıflandırmasının alt sınıflandırmasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde kullanılan kültürel öğelere ait doğrudan alıntılar verilmiştir.

**Tablo 4.** Kişiler Arası İlişkiler Sınıflamasına Göre Metinlerdeki Doğrudan Alıntı Örnekleri

Alt Sınıflandırmalar	Metinlerdeki Örnekler
Kişiler	Mehmet Âkif Ersoy, ortaokul eğitimi sırasında Arapça, Farsça ve Fransızca dersleri almıştır. Veterinerlik fakültesini birincilikle bitirmiştir. Mehmet Âkif Ersoy, İstiklâl Marşı'mızı yazmıştır. İstiklâl Marşı'mız Mecliste büyük bir coşku içerisinde ayakta dinlenmiş ve millî marşımız olarak kabul edilmiştir. (S. 151)
Selamlaşma ifade ve kalıpları	Merhaba, arkadaşlar. Benim adım Berna. Bahçelievler İlkokulu 3. sınıf öğrencisiyim. Size okulun bireysel ve toplumsal katkılarından söz edeceğim. (S. 27)
Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Biz ailece komşularımızı çok severiz. Onlar da bizi çok sever. Onları ziyarete gideriz, hâl ve hatırlarını sorarız. Annem ve babam, eve geç dönecekleri zaman kardeşimi ve beni Hediye teyzeye emanet eder. Biz de annemizin ve babamızın eve gelmesini Hediye teyzede bekleriz. Böyle günlerde Hediye teyze bize yaptığı kurabiyelerden ikram eder. (S. 52)
Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Emre: – Öğretmenim, mahallemizde muhtar bulunmaktadır. Muhtar, mahallemizi yönetir, dedi. (S. 127)
Konuk etme, ikram ve hediyeler	Biz de annemizin ve babamızın eve gelmesini Hediye teyzede bekleriz. Böyle günlerde Hediye teyze bize yaptığı kurabiyelerden ikram eder. (S. 52)

Tablo 4 incelendiğinde özellikle kişiler bölümünde Mehmet Akif ERSOY gibi önemli bir tarihi şahsiyetin kişiler alt sınıflamasında olduğu görülmektedir. Bunu dışında diğer alt sınıflamalarla ilgili ise önemli örneklerin varlığı da görülmektedir.

### 3.3. Değerler ve Eğitim Sınıflamasına Ait Bulgular

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler değerler ve eğitim sınıflamasına göre incelendiğinde; değerler, eğitim, dil ve tarih bilinci/sevgisi alt sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilmiştir. Tespit edilen kültürel öğelere ait bilgiler Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5.** Değerler ve Eğitim Sınıflamasına Göre Kültürel Öğeler

Değerler ve Eğitim	Ünite						Toplam
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Değerler	7	7	4	5	5	5	34
Eğitim	5	2	3	6	4	4	24
Dil ve Tarih Bilinci/ Sevgisi		1			18		19
Toplam	12	10	7	11	27	9	77

Tablo 5 incelendiğinde değerler ve eğitim sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait toplam 77 kültürel öğe tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca okulumuzda hayat ünitesinde 25, evimizde hayat ünitesinde 12, sağlıklı hayat ünitesinde 8, güvenli hayat ünitesinde 14, ülkemizde hayat ünitesinde 19 ve doğada hayat ünitesinde 10 kültürel öğeye rastlanılmıştır. Tablo 6’da değerler ve eğitim sınıflandırmasının alt sınıflandırmasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde kullanılan kültürel öğelere ait doğrudan alıntılar verilmiştir.

**Tablo 6.** Değerler ve Eğitim Sınıflamasına Göre Metinlerdeki Doğrudan Alıntı Örnekleri

Alt Sınıflandırmalar	Metinlerdeki Örnekler
Değerler	Ahmet Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerine: – Arkadaşlıkta sizce hangi değerler önemlidir, diye sordu. Emre: – Benim için arkadaşlıkta sevgi, saygı ve dayanışma çok önemlidir. Ayrıca arkadaşlarımızla aramızdaki sevgiyi sürdürebilmek için vefalı olmak da önemlidir, dedi.
Eğitim	Aslı: – Dedeciğim, Atatürk’ün çok iyi bir konuşmacı ve büyük bir düşünür olduğunu öğrendim. Aynı zamanda Atatürk’ün insan sevgisiyle dolu ve alçakgönüllü olduğunu da öğrendim, dedi.
Dil ve Tarih Bilinci/ Sevgisi	Dedesesi: – Zeynepçğim, binlerce yıldır yaşadığımız bu coğrafyada nice savaşlar, afetler ve yıkımlar yaşadık. Milletimiz her defasında vatanına sahip çıktı. Kurtuluş Savaşı’nda milletimiz millî birlik ve beraberlik içerisinde düşmanlara karşı mücadele etti. Düşmanları yurdumuzdan kovdu. 15 Temmuz günü yurdumuz hain bir saldırıya maruz kaldı. Milletimiz o gece sokağa çıkarak hainlere karşı durdu. Kimi vatandaşımız şehit kimi vatandaşımız ise gazi oldu. 15 Temmuz’da milletimizin hainlere karşı durması bireysel özgürlüğümüze ve ülkemizin bağımsızlığına katkı sağladı, dedi.

Tablo 6 incelendiği zaman değerler ve eğitim alt sınıflamalarına ait örneklerin daha çok diyaloglar yoluyla verildiği görülmektedir.

### 3.4. Edebiyat Sanat ve Müzik Sınıflamasına Ait Bulgular

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler edebiyat, sanat ve müzik sınıflamasına göre incelendiğinde; edebiyat, sanat ve müzik alt sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilmiştir. Anacak gösteri sanatları ve el sanatları geleneği alt sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilememiştir. Tespit edilen kültürel öğelere ait bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Edebiyat Sanat ve Müzik Sınıflamasına Göre Kültürel Öğeler

Edebiyat Sanat ve Müzik	Ünite						Toplam
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Edebiyat	1					3	4
Sanat	1						1
Müzik	1						1
Gösteri sanatları							
El sanatları geleneği							
<b>Toplam</b>	<b>3</b>					<b>3</b>	<b>6</b>

Tablo 7 incelendiğinde edebiyat, sanat ve müzik sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait toplam 6 kültürel öge tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca okulumuzda hayat ünitesinde 3 ve doğada hayat ünitesinde 3 olmak üzere toplam 6 kültürel öğeye rastlanılmıştır. Ayrıca evimizde hayat ünitesi, sağlıklı hayat ünitesi, güvenli hayat ünitesi ve ülkemizde hayat ünitesinde edebiyat, sanat ve müzik sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait herhangi bir kültürel öğeye rastlanılmamıştır. Tablo 9’da edebiyat, sanat ve müzik sınıflandırmasının alt sınıflandırmasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde kullanılan kültürel öğelere ait doğrudan alıntılar verilmiştir.

**Tablo 8.** Edebiyat Sanat ve Müzik Sınıflamasına Göre Metinlerdeki Doğrudan Alıntı Örnekleri

Alt Sınıflandırmalar	Metinlerdeki Örnekler
Edebiyat	Mehmet Âkif Ersoy, İstiklâl Marşı’mızı yazmıştır. İstiklâl Marşı’mız Mecliste büyük bir coşku içerisinde ayakta dinlenmiş ve millî marşımız olarak kabul edilmiştir. (S. 151)
Sanat	Öğrencilerin bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda etkinliklerde bulunmalarını sağlamak amacıyla öğrenci kulüpleri de kurulmuştur. (S. 28)
Müzik	Hepimizin farklı özellikleri, ilgi alanları, yetenekleri ve becerileri vardır. Kimimiz spor yapmaktan, kimimiz müzik dinlemekten hoşlanırsınız. (S. 12)
Gösteri sanatları	-
El sanatları geleneği	-

Tablo 8’de görüldüğü üzere edebiyat, sanat, müzik alt sınıflamalarına ait örnekler bulunurken, gösteri sanatları ve el sanatları geleneği alt sınıflamalarına ait örneklere ise rastlanılmamıştır.

### 3.5. Gelenekler ve Folklor Sınıflamasına Ait Bulgular

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler gelenekler ve folklor sınıflamasına göre incelendiğinde; özel günler ve gelenekler, sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, dini kurallara dayalı davranışlar, festivaller törenler ve kutlamalar, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve batıl inançlar ve halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilmiştir. Doğum ve evlilik gelenekleri ve danslar sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilememiştir. Tespit edilen kültürel öğelere ait bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Gelenekler ve Folklor Sınıflamasına Göre Kültürel Öğeler

Gelenekler ve Folklor	Ünite						Toplam
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Özel günler ve Gelenekler	1	4		1	2	2	10
Sözlü Anlatımlar ve Sözlü gelenekler						1	1
Dini kurallara dayalı davranışlar		1					1
Doğum ve evlilik gelenekleri							
Festivaller törenler ve kutlamalar					1		1
Danslar							
Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve batıl inançlar	2		1	2	4	2	11
Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar		1				6	7
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>31</b>

Tablo 9 incelendiğinde gelenekler ve folklor sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait toplam 31 kültürel öğe tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca okulumuzda hayat ünitesinde 3, evimizde hayat ünitesinde 6, sağlıklı hayat ünitesinde 1, güvenli hayat ünitesinde 3, ülkemizde hayat ünitesinde 7 ve doğada hayat ünitesinde 11 kültürel öğeye rastlanılmıştır. Tablo 9’da gelenekler ve folklor sınıflandırmasının alt sınıflandırmasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde kullanılan kültürel öğelere ait doğrudan alıntılar verilmiştir.

**Tablo 10.** Gelenekler ve Folklor Sınıflamasına Göre Metinlerdeki Doğrudan Alıntı Örnekleri

Alt Sınıflandırmalar	Metinlerdeki Örnekler
Özel günler ve Gelenekler	Millî bayramlarda törenler ve kutlamalar yapılmakta, belirli gün ve haftalarla ilgili çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. (S. 28)
Sözlü Anlatımlar ve Sözlü gelenekler	Birden karşımda pırıl pırıl parlayan iki cam şişe gördüm. Galiba bu şişeler konuşuyordu. Onlara: – Siz mi konuşuyordunuz, diye sordum. Şişelerden biri: – Evet, biz konuşuyorduk. Çok güzel bir serüven yaşadık. Sana da yaşadığımız bu serüveni anlatalım mı, dedi. (S. 176)
Dini kurallara dayalı davranışlar	– İhtiyacımızdan fazla olan ekmeği hiçbir zaman atmam. Ekmek temel besin kaynaklarımızdan biridir. Bu nedenle ekmeği israf etmemeliyiz. Bayatlayan bu ekmeği yarın köfte yaparken kullanacağım, dedi. (S. 64)
Doğum ve evlilik gelenekleri	-
Festivaller törenler ve kutlamalar	Millî bayramlarda törenler ve kutlamalar yapılmakta, belirli gün ve haftalarla ilgili çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. (S. 28)
Danslar	-
Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve batıl inançlar	Özge ve arkadaşları yardım kampanyasında hep birlikte çalıştılar. Deprem bölgesine ulaştırılmak üzere gıda ve giyecek topladılar. Toplanan gıdaları ve giyecekleri kolilere doldurarak deprem bölgesine ulaştırdılar. (S. 31)
Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili	Annemiz ve babamız, bahçedeki işlerle uğraşırken onlara yardım

uygulamalar

ediyoruz. Zühal bitkileri suluyor, ben de yerdeki kurumuş yaprakları topluyorum. Bazen Zühal ile birlikte bahçeden maydanoz ve domates gibi sebzeler topluyoruz. (S. 58)

Tablo 10 incelendiği zaman doğum-evlilik gelenekleri ve danslar alt sınıflamalarına ait örneklerin bulunmadığı göze çarpmaktadır. Gelenekler ve folklor sınıflamalarının diğer bütün alt sınıflamalarında örnekler mevcuttur.

### 3.6. Sosyal Yaşam Sınıflamasına Ait Bulgular

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler sosyal yaşam sınıflamasına göre incelendiğinde; moda, yasaklar, alkışlar ve güzel hareketler sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilmiştir. Tespit edilen kültürel öğelere ait bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Sosyal Yaşam Sınıflamasına Göre Kültürel Öğeler

Sosyal Yaşam	Ünite						Toplam
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Moda				1			1
Yasaklar				9		1	10
Alkış ve güzel hareketler	4	2			9	1	16
Toplam	4	2		10	9	2	27

Tablo 11 incelendiğinde sosyal yaşam sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait toplam 27 kültürel öğe tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca okulumuzda hayat ünitesinde 4, evimizde hayat ünitesinde 2, güvenli hayat ünitesinde 10, ülkemizde hayat ünitesinde 9 ve doğada hayat ünitesinde 2 kültürel öğeye rastlanılmıştır. Tablo 12’de sosyal yaşam sınıflandırmasının alt sınıflandırmasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde kullanılan kültürel öğelere ait doğrudan alıntılar verilmiştir.

**Tablo 12.** Sosyal Yaşam Sınıflamasına Göre Metinlerdeki Doğrudan Alıntı Örnekleri

Alt Sınıflandırmalar	Metinlerdeki Örnekler
Moda	Oyun araçlarının güvenliğimizi tehlikeye sokmaması için uygun kıyafetlerimizi giydik. (S. 120)
Yasaklar	Bu levha bisiklet giremez levhasıdır. Bu levhanın bulunduğu yerde bisiklet kullanılmaz. (S. 99)
Alkış ve güzel hareketler	Dedesi: – Zeynepçğim, binlerce yıldır yaşadığımız bu coğrafyada nice savaşlar, afetler ve yıkımlar yaşadık. Milletimiz her defasında vatanına sahip çıktı. Kurtuluş Savaşı’nda milletimiz millî birlik ve beraberlik içerisinde düşmanlara karşı mücadele etti. Düşmanları yurdumuzdan kovdu. 15 Temmuz günü yurdumuz hain bir saldırıya maruz kaldı. Milletimiz o gece sokağa çıkarak hainlere karşı durdu. Kimi vatandaşımız şehit kimi vatandaşımız ise gazi oldu. 15 Temmuz’da milletimizin hainlere karşı durması bireysel özgürlüğümüze ve ülkemizin bağımsızlığına katkı sağladı, dedi.

Tablo 12’ye göre alkış ve güzel hareketler alt sınıflaması örneği diyalogla diğer alt sınıflamalar diyalog kullanılmadan verilmiştir.

### 3.7. Coğrafya ve Mekân Sınıflamasına Ait Bulgular

Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinler coğrafya ve mekân sınıflamasına göre incelendiğinde; yerler (iller ve/veya diğer yerleşim yerleri) sınıflamalarında kültürel öğeler tespit edilmiştir. Tespit edilen kültürel öğelere ait bilgiler Tablo 13’te sunulmuştur.



**Tablo 13.** Coğrafya ve Mekân Sınıflamasına Göre Kültürel Öğeler

Coğrafya ve Mekân	Ünite						Toplam
	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	
Yer (İller ve/veya Diğer Yerleşim Yerleri)		1			29		30

Tablo 13 incelendiğinde coğrafya ve mekân sınıflandırmasının alt sınıflandırmalarına ait toplam 30 kültürel öğe tespit edildiği görülmektedir. Evimizde hayat ünitesinde 1 ve ülkemizde hayat ünitesinde 29 kültürel öğe tespit edilmiştir. Ayrıca okulumuzda hayat ünitesinde, sağlıklı hayat ünitesinde, güvenli hayat ünitesinde ve doğada hayat ünitesinde kültürel öğeye rastlanılmamıştır. Tablo 14’te coğrafya ve mekân sınıflandırmasının alt sınıflandırmasına göre üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde kullanılan kültürel öğelere ait doğrudan alıntılar verilmiştir.

**Tablo 14.** Coğrafya ve Mekân Sınıflamasına Göre Metinlerdeki Doğrudan Alıntı Örnekleri

Alt Sınıflandırmalar	Metinlerdeki Örnekler
Yer (iller ve/veya diğer yerleşim yerleri)	Ben Ayşe. İstanbul’da yaşıyorum. Şehrimizde çok sayıda tarihî yer bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Ayasofya Camisi, Dolmabahçe Sarayı, Kız Kulesi ve Yerebatan Sarmıcı’dır. (S. 133)

Tablo incelendiği zaman yer alt sınıflamasında birkaç cümle içerisinde birden fazla yerden rahatça bahsedilebildiği görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde Okur ve Keskin’in (2013) tasarladığı metinlere yansıyan kültürel öğeler ve alt öğeler sınıflandırmasına göre incelemeler yapılmıştır. Bu incelemelere göre en çok kültürel öğe kişiler arası ilişkiler sınıflandırması ve alt sınıflandırmalarında bulunmuştur. Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabında bulunan metinlerde kişiler çoğunlukla hitap edilen çocukların yaşitlarıdır. Onların dışında öğretmenler, aile büyükleri ve devlet büyükleri gibi karakterler işlenmiştir. Benzer şekilde çocuk kitapları ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da karakterlerin çoğunluğunun çocuklardan oluştuğu görülmüştür (Destegül, 2020; Karakoç Öztürk ve Destegüloğlu, 2022). Bu durumun kitapların çocuklara hitap etmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Metinlerde genelde kadınlar, dede ve nineler sevgi dolu, duyarlı, yardımsever, konuşkan ve sevimli olarak tasvir edilmişlerdir. Bu durum literatürde incelenen benzer çalışmalarla da uyumaktadır (Ünlü, 2017; Yakar ve Yılmaz, 2019). Bu durumun Türk toplumunda var olan cinsiyet ve kültürel özelliklerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Kişiler arası ilişkiler sınıflandırmasında yer alan kültürel öğelerin fazlalığı üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının metinler yönünden kültürel aktarımda başarılı olduğunu göstermektedir. Metinlerin bazı bölümlerinde kuşaklar arası diyaloglar verilmiştir. Özellikle bu diyaloglar vasıtasıyla çocuklara eski neslin kültürü öğretilmekte ve sevdirmektedir. Bu durumun kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında hayat bilgisi kitaplarındaki metinlerinin önemini gösterdiği görülmektedir. Diyalogların canlandırılmasıyla oluşan çizgi filmler yoluyla da kültürün gelecek kuşaklara aktarımı sağlanabilmektedir (Aslan ve Yılar, 2019).

Araştırmada metinlere yansıyan kültürel öğe sınıflandırmalarından değerler ve eğitim sınıflandırmasına göre çok sayıda kültürel öğe tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde özellikle değerler ile ilgili olarak çok sayıda kitap incelemesi çalışmasının yapıldığı görülmektedir (Dedeoğlu, İnce ve Ulusoy Ünlü, 2021; Gökçe, 2021; Uçar ve Çetinkaya, 2021). Özellikle hayat bilgisi öğretim programı kapsamında bulunan kök değerlerin her birinin metinlerde doğrudan veya örtük olarak verildiği görülmüştür. Bu durumun benzer çalışmalarla da desteklenmesi metinlerin değerler eğitimi konusunda yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitim alt sınıflandırması ve dil, tarih bilinci ve sevgisi alt sınıflandırmalarında da kültürel öğeler tespit edilmiştir. Örneğin Mustafa Kemal Atatürk, Mehmet Akif Ersoy gibi ülke tarihi açısından önemli şahsiyetlerin, kurtuluş savaşı ve 15 Temmuz gibi önemli olayların metinlerde geçtiği görülmüştür. Bu konuda yapılan benzer çalışmalarda da metinlerde aynı tarzda kültürel öğelerin bulunduğu tespit edilmiştir (Kan, 2010). Metinlerde dil tarih bilincinin özellikle aile büyükleri ve öğretmenler tarafından öğrencilere verilmesinin tarihin ve dilin nesilden nesile aktarılmasının bir örneği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca metinlerde eğitim ile ilgili olarak daha çok yanlış ve doğru örnekler sonuçlarıyla beraber verilerek kalıcı öğrenmeler oluşturulmaya çalışıldığı görülmüştür.

Araştırmada metinlere yansıyan kültürel öge sınıflandırmalarından günlük yaşam sınıflandırmasına göre çok sayıda kültürel öge tespit edilmiştir. Günlük yaşam sınıflandırmasının bütün alt sınıflandırmalarında kültürel öğelerin varlığı belirlenmiştir. Ancak özellikle müzik ve resmî tatiller sınıflandırmalarında çok az kültürel öğelere rastlanılmıştır. Sezer (2015) çalışmasında Türkçe kitaplarında müzikle ilgili olarak konuların yer olmadığını belirtmiştir. Bu durumun hayat bilgisi ders kitaplarında da devam ettiği ve uzun zamandır böyle olduğu görülmektedir. Özellikle karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmîyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar; yiyecek ve içecek, boş zaman etkinlikleri, hobileri ve oyunlar sınıflandırmalarında yüksek sayıda kültürel öge tespit edilmiştir. Bu çalışmayla benzer şekilde yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Karakoç Öztürk ve Destegüloğlu, 2022). Hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerde geçen diyaloglar genelde arkadaşlar arasında, öğretmen ve öğrenciler arasında ve aile içinde geçmektedir. Yiyecek ve içecek ile ilgili olarak çoğunlukla aile ortamları tasvir edilmektedir. Oyunlar daha çok çocuklar arasında, resmîyete göre kullanılacak sözler ise genelde öğretmenlere karşı kullanılan sözler olmaktadır.

Hayat bilgisi kitabındaki metinlerde gelenekler ve folklor sınıflandırmasına ait kültürel öğeler tespit edilmiştir. Özellikle toplumsal uygulamalar, özel günler ve gelenekler sınıflamaları üzerine yoğunlaşıldığı görülmüştür. Toplumsal uygulamalarda insanların ihtiyaç sahiplerine yaptığı toplumsal yardımlar ön plana çıkmaktadır. Özel günlerde toplumsal tarihle ilgili özel günlerin ön planda olduğu ve geleneklerin de daha çok aile bireyleri üzerinden anlatıldığı ortaya çıkarılmıştır. Danslar ve dini kurallara dayalı davranışlara ise rastlanılmamıştır. Gelenekler ve folklor kavramları ile ilgili kültürel öğelerin azlığı diğer benzer çalışmalarda benzer şekilde sonuçlarla bulunmuştur (Bayraktar, 2015; Okur, 2013; Ünveren Kapanadze, 2018). Sosyal yaşam ve coğrafya-mekân sınıflandırmalarına ait kültürel öğeler diğer sınıflandırmalardaki kadar olmasa da belirli sayılarda tespit edilmiştir. Sosyal yaşam sınıflandırmasında özellikle alkış ve güzel hareketlere örnek olacak kültürel öğelerin yoğunlaştığı görülmüştür. Coğrafya ve mekân sınıflandırmasında ise Türkiye'nin çeşitli tarihi ve turistik illerinin ve mekanlarının tanıtıldığı görülmüştür. Edebiyat, sanat ve müzik sınıflandırması ez az kültür öğesinin tespit edildiği boyuttur. Buradan hareketle hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerin edebiyat, sanat ve müzik alanındaki kültürel öğeler bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Küreselleşme ve teknolojinin ilerlemesi ile beraber çocuklar üzerinde olumsuz özelliklerin arttığı bu günlerde kültürel öğelerin kitaplardaki varlığının artması oldukça önemli görülmektedir (Karaman ve Yılar, 2020).

Sonuç olarak üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki metinlerin kişiler arası ilişkiler, günlük yaşam ve değerler-egitim sınıflandırmalarına göre çok sayıda kültürel öğeyi barındırdığı; sosyal yaşam, gelenekler ve folklor, coğrafya ve mekân sınıflandırmalarında yeterli sayıda kültürel öğeyi barındırdığı belirlenmişken edebiyat sanat ve müzik sınıflandırmasında ise yeterli kültürel öğeyi barındırmadığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında kültürel öğelerin bulunması eğitimle kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında çok önemli bir rol üstlenmektedir (Akyüz, 2016; Çengelci, 2012; Eroğlu ve Yıldız, 2006; Gretta, 2001; Türkyılmaz, 2013). Bu sebeple özellikle edebiyat, sanat ve müzik alanında yetersiz kalan hayat bilgisi ders kitaplarının bu alanda kültür aktarımında eksik kalacağı düşünülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Edebiyat, sanat ve müzik alanında eksik kalan kültürel öğelerin sayılarının artırılması sağlanabilir.
- Kitaplarda bölgelere göre yerel mekanlar kullanılabilir.
- Çalışmalarda kullanılmak üzere kültürel öge tespit ölçeği geliştirilebilir.
- Önceki dönem hayat bilgisi ders kitapları ile karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

## 5. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni Beyanı:** Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** Bu makale tek yazarlı bir makaledir.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## 6. KAYNAKÇA

- Acar, B., & Yaman-Kasap, M. (2020). Review of the values in biology textbooks of secondary education. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 336-349.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Arslanoğlu, İ. (2015). *Genel sosyoloji-ders notları*. Gazi Yayınevi.
- Aslan, O., & Yılar, Ö. (2019). Halk bilimi unsurlarının gelecek kuşaklara aktarımında çizgi filmlerin rolü: Rafadan Tayfa örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 646-669.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözünden hayat bilgisi ders kitapları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 342-367.
- Batmaz, O., Batmaz, M. C., & Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Daşdemir, İ., & Tekin, S. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-kültür öğelerinin kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 215-228.
- Dedeoğlu, H., İnce, N. B., & Ulusoy Ünlü, A. (2021). Türkiye’de yayımlanmış resimli çocuk kitapları üzerine kültürel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 561-576.
- Demirci, K. (2017). *Türkoloji için dilbilim*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Destegüloğlu, B. (2020). *Çocuk kitaplarındaki kötü karakterlerin görünüşleri ve ortaokul öğrencilerinin kötü karakterlere ilişkin algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ergin, M. (2019). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, D. Y., & Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46.
- Eroğlu, B., & Yaldız, E. (2006). Kültür mirasının sürekliliği için anıtsal binaların yeniden kullanılması bağlamında Ermenek Tol Medrese. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 315-340.
- Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme*. PEGEM Akademi
- Ertuğrul, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kitaplarda kültür aktarımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57
- Gökçe, D. E. (2021). *Hayat bilgisi ders kitaplarının değer öğretimi yaklaşımları açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gretta, K. N. (2001). *A critical analysis of multicultural education with special referance to the values issue in the South African context*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Güney Afrika Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Pretoria.
- Gün Duru, E. (2013). Türk müzik kültürünün genel müzik eğitimine yansımaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 587-96

- Gündüz, M., Aktepe, V., Sulak, S. E., Başpınar, Z., & Büyükkarcı, A. (2019). Cultural values defining Turkish nation: From the perspectives of history teachers. *International Journal of Instruction*, 12(2), 193-208.
- Gürel, D., & Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Kaplan, M. (2010). *Kültür ve dil* (26. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2014). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karakoç Öztürk, B., & Destegüloğlu, B. (2022). Çocuk Kitaplarının Kültürel Aktarım Açısından İncelenmesi. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences/Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2).
- Karaman, H., & Yılar, Ö. (2020). Çizgi filmlerde halk bilimi unsurlarının kullanımı: Niloya örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 149-165.
- Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: Dizin Yayıncılık.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Okur, A. (2013). Millî kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 877-904.
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(11), 323-343.
- Özkan, E. K. (2014). Sözlü kültür hazinemiz. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi (Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı)*, 7(756), 236.
- Öztürk, M. K. (2019). Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabının hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi. *Turan-Sam*, 11(41), 535-541.
- Pehlivan, A., & Kolaç, E. (2016). Açık-örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.
- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe Türkçe ders kitaplarında değerlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sülün, A., & Balkı, N. (2008). Türkiye’de fen ve teknoloji eğitimi ve kültür. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 85-98.
- Şahin, F. T., & Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Taneri, A., & Yüksel, S. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209.
- Tosun, G. (2016). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Turhan, M. (2002). *Kültür değişimleri-sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. Çamlıca.
- Türkyılmaz, D. (2013). Somut olmayan kültürel miras çalışmaları bağlamında TÜRKSOY bölgesel seminerlerine ilişkin bir değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi*, 100, 40-49.

- Uçar, F. H., & Çetinkaya, S. (2021). İlkokul hayat bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi. *Oltu Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 275-291.
- UNESCO. (1982). *Mexico city declaration on cultural policies* (2022, Ekim 10). [http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexicoen.pdf/mexico\\_en.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexicoen.pdf/mexico_en.pdf)
- Ünlü, A. S. (2017). *Toplumsal cinsiyet rolleri bakımından TRT Çocuk kanalında yayımlanan çizgi filmler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Ünlüer, G. (2018). Sosyal bilgiler dersinde kültür öğretiminde türkülerden yararlanma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 581-594.
- Ünveren-Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1575-1592.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Yakar, Y. M., & Yılmaz, H. D. (2019). Çocuk kitaplarında yaşlı karakterler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(1), 165-183.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, O. (2020). *Türkçe eğitiminde çocuk edebiyatı*. A. Z. Güven (Ed.), Türkçe eğitimine genel bir bakış (ss. 341-356). Ankara: Pegem Akademi

## 7. EXTENDED ABSTRACT

Education not only provides the development of knowledge and skills of individuals, but also plays an important role in transferring social values and culture to future generations (Acar & Yaman Kasap, 2020). Thanks to the trainings, the social values of the past are updated and presented to the service of future generations. Social values benefit from cultural heritage materially and morally during the formation phase (Gündüz et al., 2019). Although culture is defined as a way of life by separating it as material and spiritual, it is seen as the whole of the elements that make a nation a nation (Kaplan, 2010; Turhan, 2002; Varış, 1994). While material culture consists of elements such as the architectural structure of the society, handicrafts, food, clothing, spiritual culture consists of elements such as the religion, values, customs, literature and art, science and philosophy of that society (Arslanoğlu, 2015). UNESCO (1982) defines culture as the sum of the material, spiritual, emotional and cognitive features that define a society or group, and a phenomenon that includes not only literature and science but also values, fundamental rights, lifestyles, traditions and beliefs.

Schools have many roles such as transferring cultural heritage to future generations, helping social development, socialization, as well as providing individuals with knowledge, skills and experience (Ergin & Çayak, 2019). Schools need guiding resources to fulfill these roles. These resources are resources such as curricula, textbooks, reading books. Curriculums are prepared on economic, historical, philosophical and psychological foundations (Fer, 2019). When the studies on the relationship between culture and textbooks in Turkey are examined, it is seen that the studies are mostly carried out on social studies books (Ateş et al., 2018; Daşdemir & Tekin, 2018; Gürel & Çetin, 2018; Pehlivan & Kolaç, 2016; Sağ, 2018; Unluer, 2018). One of the basic life skills in the Life Studies Curriculum is to recognize national and cultural values (MEB, 2018). When the studies on life studies textbooks are examined; on values education (Gökçe, 2021; Uçar & Çetinkaya, 2021; on key competencies (Taneri & Yüksel, 2020), on teacher opinions (Batmaz, 2022; Batmaz, Batmaz & Kılıç, 2021), on basic skills (Öztürk, 2019) works seem to have been done. No studies were found in which cultural elements were researched in life studies textbooks and in which life studies textbooks were researched in terms of transferring culture to future generations. For this reason, in this study, the cultural elements in the texts of the third grade social studies textbook were examined.

In this research, it is aimed to examine and analyze the existence of cultural elements in the texts in the third grade life studies textbook and their distribution according to the units in terms of the transfer of culture to future generations. In line with this main purpose;

- What is the presence of cultural elements in the texts in the third grade social studies textbook?
- How is the distribution of cultural elements according to units in the texts in the third grade life studies textbook?

In the research, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Document analysis is a systematic method used to research, examine, analyze and evaluate written and printed documents (Bowen, 2009). Thanks to document analysis, researchers can access data sources without making observations or interviews (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this research, document analysis method was used because the cultural elements in the texts in the third grade life studies textbook were investigated. A third grade life studies textbook was chosen to be analyzed according to the purpose of the research. In order to determine the cultural elements in the texts in the book, the classification of cultural elements and sub-items reflected in the texts designed by Okur & Keskin (2013) was used.

As a result, the texts in the third grade social studies textbook contain many cultural elements according to interpersonal relations, daily life and values-education classifications; It has been determined that it contains a sufficient number of cultural elements in social life, traditions and folklore, geography and spatial classifications, and it does not contain sufficient cultural elements in the classification of literature, art and music. The presence of cultural elements in textbooks plays a very important role in transferring cultural heritage to future generations through education (Akyüz, 2016; Çengelci, 2012; Eroğlu & Yıldız, 2006; Gretta, 2001; Türkyılmaz, 2013). For this reason, it is thought that life studies textbooks, which are inadequate especially in the field of literature, art and music, will be incomplete in the transfer of culture in this field.

Sinap, V. (2023). Uzaktan eğitim sürecine yönelik bulanık mantık tabanlı bir performans değerlendirme sistemi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(3), 212-223.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 30.05.2023 Kabul/Accepted: 19.07.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

## Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Bulanık Mantık Tabanlı Bir Performans Değerlendirme Sistemi

Vahid SİNAP<sup>1</sup>

### Özet

Eğitim anlayışında yaşanan değişimler uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenim görmeye yönelik talebi artırmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin doğası gereği çeşitli sorunların gündeme gelmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu sorunlardan bazıları uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ilerlemeleri ile performanslarını takip etme ve ölçme konusunda yaşanmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile bulanık mantık algoritmaları ile yapılandırılmış bir uzaktan eğitim performans sistemi geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim öğrencilerinin dersler sırasındaki veya uzaktan eğitim platformlarındaki belirli davranış ve etkinliklerine göre bulanık mantık ile oluşturulmuş model tarafından bir performans puanının üretilmesi sağlanmıştır. Oluşturulan modelden elde edilen performans puanları, makine öğrenmesi tekniklerinden elde edilen puanlarla kıyaslanarak modelin uyumluluk skorları ve hata değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, bulanık mantık ile oluşturulmuş modelin uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci performansını ve ilerlemesini ölçmede etkili bir şekilde kullanılabileceği ortaya konmuştur. Ayrıca, oluşturulan modelin uzaktan eğitim sürecinden ayrılma ihtimali olan öğrencilerin belirlenebilmesi açısından da kullanılabileceği araştırma sonuçları arasındadır.

**Anahtar Sözcükler:** Bulanık mantık; yapay zekâ; uzaktan eğitim; performans değerlendirme; makine öğrenmesi

### A Fuzzy Logic Based Performance Evaluation System for Distance Education Process

#### Abstract

Changes in the understanding of education have increased the demand for learning with distance education applications. However, due to the nature of distance education, various problems have become inevitable. Some of these problems are experienced in tracking and measuring students' progress and performance in the distance education process. With this study, it is aimed to develop a distance education performance system structured with fuzzy logic algorithms. In this context, a performance score was produced by the model created with fuzzy logic according to the specific behaviors and activities of distance education students during lessons or on distance education platforms. The performance scores obtained from the created model were compared with the scores obtained from machine learning techniques. Accordingly, the compatibility scores and error values of the model were calculated. As a result of the research, it has been revealed that the model created with fuzzy logic can be used effectively in measuring student performance and progress in distance education environments. In addition, the created model can be used in terms of determining the students who are likely to leave the distance education process.

**Keywords:** Fuzzy logic; artificial intelligence; distance learning; performance evaluation; machine learning

<sup>1</sup> Dr. Arş. Gör., Ufuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Ankara-Türkiye, vahidsinap@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8734-9509

## 1. GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerle birlikte dünya üzerindeki bilgiler kümülatif bir şekilde artmaktadır. Bu yoğun bilgi artışı insanlar açısından birtakım yeni ihtiyaçların gündeme gelmesine sebebiyet vermiştir. Günümüzde insanlar, doğru bilgiye ulaşarak bu bilgileri özümseyebilen ve yaşamlarıyla bütünleştirerek kendilerini yenileyebilen bireyler olmak durumundadır. Var olan bilgiyi kullanmanın yanı sıra yeni bilgilerin üretilmesi sürecinde rol almak da insanlar açısından bir gereklilik haline gelmiştir. Bu ihtiyaçların ve gerekliliklerin karşılanabilmesi, bireylerin sosyal düzene uyum sağlamaları bağlamında büyük bir önem taşımaktadır. Bu kazanımların elde edilebilmesi açısından eğitim kritik bir rol üstlenmektedir.

İhtiyaç ve gereksinimlerdeki değişimler yaşamın her alanını etkilediği gibi eğitim anlayışında da büyük değişimlere yol açmıştır. Günümüzde, eğitime toplumun belirli bir kesiminin gereksinimi olduğu anlayışından ziyade, toplumdaki her bireyin eğitim gereksinimi olduğu anlayışı hakimdir. Ayrıca, eğitime belirli yaş aralığındaki bireylerin ihtiyacı olduğu anlayışı da değişerek, kesintisiz ve yaşam boyu eğitim anlayışı egemen olmuştur. Bahsedilen gereksinim ve ihtiyaçlar bireylerin eğitim almaya dönük taleplerini artırmış ve geleneksel eğitim kurumlarının bu talebe cevap vermesini zorlaştırmıştır. Bu talebin karşılanabilmesi açısından uzaktan eğitim ön plana çıkan uygulamalardan bir tanesi olmuştur. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı imkanlarla oldukça esnek bir yapı kazanan uzaktan eğitimin, öğrenenlere yaşam boyu öğrenme fırsatı tanıdığı, geniş kitlelerin eğitimine olanak verdiği, bireysel öğrenme stillerini desteklediği bilinmektedir (Santana de Oliveira vd., 2018). Uzaktan eğitim, belirli iletişim kanalları kullanılarak herhangi bir zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın kurumsal bir organizasyon dahilinde sürdürülen planlı öğretme ve öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Moore ve Kearsley, 2011).

İnternetin ve çevrimiçi araçların toplumlar tarafından birer iletişim aracı olarak yaygın bir şekilde benimsenmesiyle, özellikle web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları eğitimde fırsat eşitliği sağlama bakımından önemli bir rol üstlenmektedir. Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrenciler özellikle akademik, psikolojik ve yaşam özellikleri açısından geleneksel öğrencilerden önemli farklılıklar göstermektedirler (Richardson ve King, 1998). Bu öğrencilerin eğitim faaliyetlerine katılımları geleneksel yollarla öğrenim gören öğrencilere göre daha düzensiz ve öngörülemez yapıdadır (McGivney, 2004). Bu değişkenlik ve düzensizlik, katılımcıların geniş yaş aralıklarında olmalarından, farklı coğrafi konularda bulunup çeşitli kültürel yapılardan gelmelerinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin çoğunlukla iş ve aile sorumlulukları nedeniyle eğitim süreçleri etkilenmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim öğrencilerinin benzersiz özellikleri, öğrencilerin eğitimlerine devam etme veya uzaktan eğitim süreçlerine katılma biçimleri konularında çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin geleneksel yöntemlerle öğrenim gören öğrencilerden farklılaştığı noktalardan bir diğeri ise eğitim sürecindeki davranışlarıdır. Yüz yüze ortamlarda sürdürülen eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin derse katılım durumları, ders çalışma biçimleri, süreçte yaşadıkları sıkıntılar öğretmenlerin veya eğitim faaliyetlerinde görevli rehberlik ve danışmanlık uzmanı gibi diğer personellerce saptanabilirken, uzaktan eğitimde bu durumların tespiti zorlaşabilmektedir (Vogel vd., 2018).

Uzaktan eğitimde yaşanan sorunlardan bir diğeri ise öğrenci performansını ve ilerlemesini ölçme bakımındandır. Kısa sınavlar, ara sınavlar ve final sınavları her ne kadar akademik başarıyı ölçmede önemli kıstaslar olsa da bu sınavlar, süreçte yalnızlaşan ve akademik anlamda sorunlar yaşayan öğrencilerin saptanmasında çok geç kalınmasına yol açabilmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretmen öğrencinin sınıf içi etkinliklerine bakarak belli çıkarımlara varabilmektedir. Uzaktan eğitimde ise bu tür çıkarımlara ulaşmak uzaktan eğitimin yapısı gereği zordur. Ancak, uzaktan eğitimde olup yüz yüze eğitimde olmayan bir imkân vardır ki o da uzaktan eğitim sürecinin gerçekleştirildiği öğrenme yönetim sistemlerindeki (ÖYS) kayıt mekanizmasıdır. Bu mekanizma, öğrencilerin ÖYS üzerinde gerçekleştirdiği bütün eylemleri bir kütük (log) denilen günlük dosyasına kaydetmektedir. Bu günlük dosyası üzerinde öğrencilerin öğrenim materyalleri üzerinde ne kadar çalıştığı, platformda ne kadar aktif olduğu, hangi konuları görüntülediği, konu ile ilgili tartışma odalarında ne kadar etkileşimde bulunduğu, sınavlardaki başarı durumları gibi parametreler tutulmaktadır. Günümüzde ÖYS'lerle bütünleşik şekilde yapay zekâ teknolojileri kullanılarak oluşturulmuş uyarılma ve kişiselleştirme yapıları bulunmaktadır. Bu yapılar öğrencilerin sistem içerisindeki etkinliklerini analiz ederek önceden belirlenmiş kurallara göre öğrencilere kişiselleştirmiş bir öğrenme ortamı sunabilmekte, öğrencilerin sınav başarı durumlarına göre eksik oldukları konular hakkında geri bildirimde bulunabilmektedir. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken noktalardan bir tanesi yapay zekâ ile oluşturulmuş sistemin kurallarının nasıl belirlendiği ve



sınıflandırmaların nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Sistemi tasarlayan kişilerin, bu tür öğrenme ortamlarını iyi analiz etmelerinin yanı sıra uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş, en uygun teknikleri işe koşmaları önemlidir. Dikkat edilmesi gereken bu konuların karşılanması hususunda bir yapay zekâ oluşturma prensibi olan bulanık mantık (fuzzy logic) kavramı ön plana çıkmaktadır.

Bulanık mantık, modern bilgisayarların dayandığı olağan "doğru veya yanlış" (1 veya 0) ikili rakamlar (boolean) mantığı yerine "doğruluk derecelerine" dayalı bir hesaplama yaklaşımıdır. Bulanık mantık fikri ilk olarak 1960'larda Berkeley'deki California Üniversitesi'nden Lotfi Zadeh tarafından geliştirilmiştir (Zadeh, 1965). Araştırmacı, doğal dilin (natural language) hayattaki ve aslında evrendeki çoğu etkinliğin kolayca mutlak 0 ve 1 terimlerine çevrilemeyeceği düşüncesiyle bilgisayarların doğal dili anlama sorunu üzerine çalışmalar yürütmüştür. Bulanık mantık, yapay zekâ sistemlerinde insan muhakemesini ve bilişini taklit etmek için kullanılmaktadır. Bulanık mantık, kesin olarak ikili doğruluk durumlarından ziyade 0 ve 1'in mutlak doğruluk durumlarını ara doğruluk derecelendirmeleriyle değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Net kesinlikler ve belirsizlikler olmayan olaylarda kullanımının yanı sıra muğlak verilerle kararlar verilmesi gereken durumlarda bulanık mantığın kullanılması uygun bir seçimdir. Klasik mantıkta suyun sıcaklığı değerlendirilirken "1" suyun sıcak olduğuna, "0" ise suyun soğuk olduğuna işaret ederken bulanık mantıkta "0.9" çok sıcak, "0.4" biraz sıcak, "0.2" soğuğa yakın şeklinde kararlar vermek mümkündür. Ayrıca, bulanık mantıkta bu örnek üzerinden belirtilmesi gereken diğer konu bahsedilen değerlendirme ölçütlerinin subjektif değerler içerebileceği noktasındadır. Diğer bir deyişle, su açısından "0.7" değeri kimisi için çok sıcakken, bazı insanlar için soğuk olarak nitelendirilebilir. Klasik mantıkta insan boyu uzunluklarını "1.50m – 1.60m" arası kısa, "1.60m - 1.80m" arası orta, "1.80" ve üzeri şeklinde üç kategoriye ayırdığımızda "1.79m" boyundaki kişi orta boy uzunluğu kategorisinde yer almaktadır. Ancak duruma bulanık mantık ile baktığımızda "1.79m" uzunluğunun daha öncesinde belirli kriterlere ve hesaplamalara dayalı oluşturulmuş kural tabanına göre ne derece orta veya uzun olduğunun değerlendirmesi yapılarak daha gerçek yaşama dair sonuçlar üretilmektedir.

Konu eğitim alanı yani insan olduğunda, mutlak değerlerden söz etmek zor bir durumdur. Kimya, sağlık, otomobil ve uçak endüstrisi gibi birçok alanda genişletilmiş çözümler sunan bulanık mantığın, insan etmeninden dolayı mutlak değerlerden söz etmenin zor olduğu eğitim ortamlarına uyarlanmasına dair alanyazında bazı önemli çalışmalar bulunmaktadır.

Hogo (2010), e-öğrenme sistemleri üzerinde değerlendirme gerçekleştirmek için yapay zekâ ve istatistiksel tekniklerin birleşik bir modelini kullanmıştır. Öğrencilerin profilleri önemli bir rol oynadığından, onları normal, çalışkan, rahat, kötü ve devamsız şeklinde sınıflara yerleştirmektedir. Araştırma, öğrencileri değerlendirmeyi, e-öğrenme sürecinin tasarımını ve başarısız öğrencilerin nasıl başarılı hale getirileceğini araştırmaktadır. Çalışmada, öğrenci profillerinin belirlenebilmesi amacıyla bulanık mantık kullanılmıştır.

Ölmez (2010), gerçekleştirdiği çalışmada, uzaktan eğitimde daha etkili ve özelleştirilmiş bir sınav deneyimi sağlanması amacıyla, bulanık mantık tabanlı bir sınav analiz sistemi geliştirmiştir. Bu sistem, soruların zorluk derecesini ve konu seçimini dikkate alarak sınavları hazırlayabilmektedir. Geliştirilen sistemde öğrencilerin seviyelerine uygun soruların belirlenmesi ve sınavların içeriğinin optimize edilmesi amacıyla bulanık mantık kullanılmaktadır.

Ünver (2010), başarı üzerine etki eden çeşitli olumsuz değişkenlerin etkilerini azaltarak öğrencilerin performans ve motivasyonunu yüksek seviyede tutmayı hedefleyen bulanık mantık tabanlı bir sistem geliştirmiştir. Matematik dersindeki başarımlara göre yürütülen bu araştırmada, üniversite sınavlarına hazırlanan öğrencilerin belirli konulardaki sorulara verdikleri doğru cevap oranı, diğer öğrencilerin aynı konudaki doğru cevap oranları ve geçmiş yıllardaki ders başarı notları bulanık mantık yöntemiyle incelenmiştir. Bu değerlendirme ile öğrencilerin her bir ünite açısından öğrenme durumları tespit edilmiştir. Belirlenen öğrenme durumlarına göre, öğrenci seviyesine uygun soru kombinasyonlarıyla sınavlar oluşturulmuştur. Oluşturulan sistem, öğrencilerin moral ve motivasyon seviyelerini canlı tutmayı hedefleyerek öğrenci ilerlemesinin sürekli olarak izlenmesine olanak sağlamaktadır.

Jamsandekar ve Mudholkar (2013), öğrenci performanslarını değerlendirmek için bulanık çıkarım tekniğini kullanarak bir yaklaşım önermişlerdir. Bu yaklaşım, iki üyelik fonksiyonunun birleşiminden oluşmaktadır. Öğrenci puanları konu bazında sınıflandırılmıştır, yani her konu için ayrı ayrı performans değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirmede MATLAB Fuzzy Toolbox kullanılarak bulanık çıkarım işlemi

gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle öğrenci performansının daha ayrıntılı ve kişiselleştirilmiş bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Azimjonov ve diğerleri (2016), uzaktan eğitimde öğrenci performansını daha hassas ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, bulanık mantık tabanlı bir yaklaşım önermiştir. Geliştirilen sistemde, yedi faktör (ödev, quiz, ara sınav, final, video izleme, e-kitap okuma, devam) girdi değişkeni olarak kullanılmıştır. Öğrenci performansını belirleyebilmek için ise sekiz faktör (başarısız, zayıf, zayıf-normal, normal, normal-iyi, iyi, iyi-mükemmel, mükemmel) çıktı değişkeni olarak belirlenmiştir.

Cebi ve Karal (2017), üniversite öğrencilerinin bir ders dâhilinde geliştirdikleri projeleri değerlendirmek ve en başarılı projeyi belirlemek amacıyla "bulanık analitik hiyerarşi süreci (FAHP)" adlı çok kriterli karar verme yöntemini kullanan bir çalışma yürütmüştür. Değerlendirme ölçütleri uzmanlar aracılığıyla oluşturulmuştur. Değerlendirme sürecinde dilsel değişkenler (linguistic variable) kullanılmış ve bu değişkenler, değerlendirme sonrasında bulanık sayılara dönüşümü sağlanılarak FAHP yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yaklaşım, projelerin objektif kriterlere dayalı olarak değerlendirilmesinin sağlanmasında ve en iyi projelerin seçilebilmesinde bulanık mantık temelli bir karar verme sürecini kullanmaktadır.

Ivanova ve Boyan (2019), sınırdaki kalan öğrenci notlarının daha objektif ve adil bir şekilde değerlendirilmesini amaçladıkları çalışmalarında bulanık mantık tabanlı bir değerlendirme sistemi kullanmışlardır. Örneğin, bir sınavda notu 100 üzerinden 49 olan bir öğrenci başarısız kabul edilirken, notu 50 veya 51 olan diğer bir öğrenci başarılı kabul edilmektedir. Bu tür durumlarda, sınav puanları sınırdaki olan öğrencilere olması gerekenden yüksek veya düşük puanların verilip verilmediğini saptamak için bulanık mantık teknikleri kullanılmıştır. Model oluşturulurken öğrenci başarı durumu beş farklı kategoride değerlendirilmiştir. Üyelik fonksiyonları oluşturulurken yamuk (trapezoidal) üyelik fonksiyonu kullanılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalardan anlaşılacağı üzere bulanık mantık temelli yaklaşımlar, uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde çeşitli uygulamalarla kullanılmaktadır. Bu çalışmalar, öğrenci performansının değerlendirilmesi, sınavların gerçekleştirilmesi, projelerin değerlendirilmesi, notların belirlenmesi ve öğrenci motivasyonunun artırılması gibi konularda etkili olmaktadır. Bulanık mantık, öğrencilerin başarılarındaki farklılıkları daha adil ve objektif bir şekilde ele almayı hedeflerken, değerlendirme süreçlerinde dilsel değişkenlerin kullanılması ve bulanık sayılara dönüştürülmesiyle öğrenci performansını daha ayrıntılı analiz etme imkânı sağlamaktadır. Bu yöntemler, öğretmenlerin ve eğitimcilerin daha iyi kararlar vermesine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim süreçlerinin tasarlanmasına yardımcı olmaktadır. Bulanık mantık tabanlı yaklaşımlar, eğitimde daha özelleştirilmiş ve uyarlanabilir bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sunmaktadır.

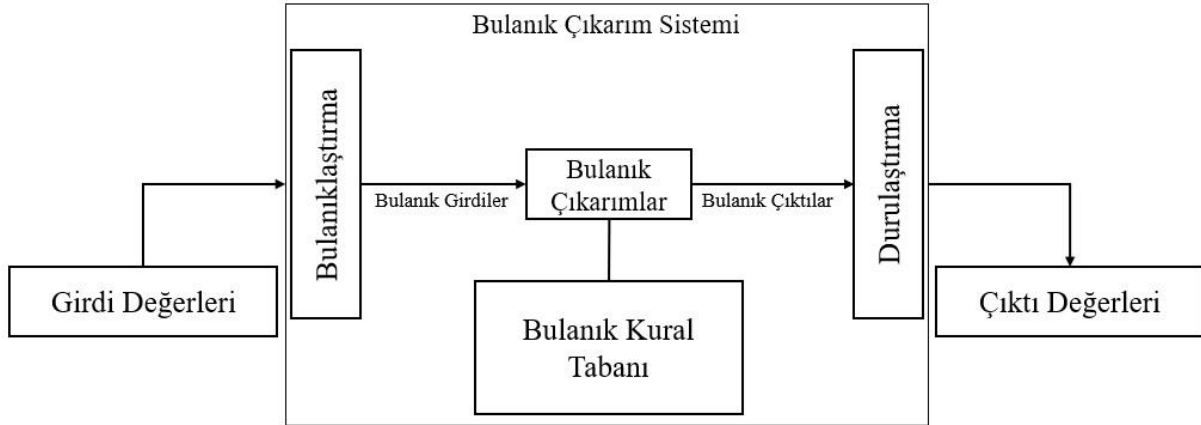
Bu araştırma, alanyazındaki araştırmalardan belirli noktalarda farklılaşmaktadır. Bu farklılıklara göz atıldığında, araştırmada performans değerlendirmesi için çevrimiçi eş zamanlı derslerde el kaldırma, kurs içeriğine erişme, duyuruları kontrol etme ve tartışma gruplarına katılım gibi dört belirli öznelik girdi olarak kullanılmıştır. Bu öznelikler, uzaktan eğitim sürecinde öğrenci katılımını ve etkileşimini yansıtmakta ve daha detaylı bir performans değerlendirme yapısı oluşturulmasını sağlamaktadır. Ayrıca, araştırmada geliştirilen performans değerlendirme modelini test etmek amacıyla kullanılan veri setinde performans özneliği ile karşılaştırmalar yapılmaktadır. Bu öznelik, öğrencilerin notlarına göre "düşük seviye", "orta seviye" ve "yüksek seviye" şeklinde değerler almaktadır. Söz konusu değerler kategorik tipte olup, araştırma kapsamında makine öğrenmesi teknikleri kullanılarak 0 ile 100 arasında notlara dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu dönüşüm işleminden sonra elde edilen notlar ile çalışma bağlamında geliştirilen bulanık mantık tabanlı performans değerlendirme sisteminin karşılaştırması gerçekleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışmada iki farklı yapay zekâ yaklaşımının bir karşılaştırması da yer almaktadır.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin süreçteki belirli etkinlik ve eylemlerine göre bulanık mantık ile yapılandırılmış bir uzaktan eğitim performans sistemi hazırlamaktır. Geliştirilen bu sistem, performans değerlendirmesi için özelleştirilmiş özneliklerin kullanımı, bulanık mantık tabanlı yaklaşımın benimsenmesi, veri seti ve karşılaştırmaların yapılması, makine öğrenmesi tekniklerinin kullanımı şeklinde önemli özelliklere sahiptir. Sistemin, öğrencilerin bireysel performanslarının daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, özelleştirilmiş geri bildirim sağlanması, öğretmenlere ve eğitim kurumlarına uzaktan eğitim sürecinde öğrenci performansını daha etkili bir şekilde değerlendirme ve yönlendirme imkânı sunması, bulanık mantık tabanlı performans değerlendirme sisteminin uzaktan eğitim ortamında

uygulanabilirliğini göstererek bu alanda kullanılabilecek yeni bir yaklaşım önermesi şeklinde çeşitli çıktılara yol açabileceği ön görülmektedir.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

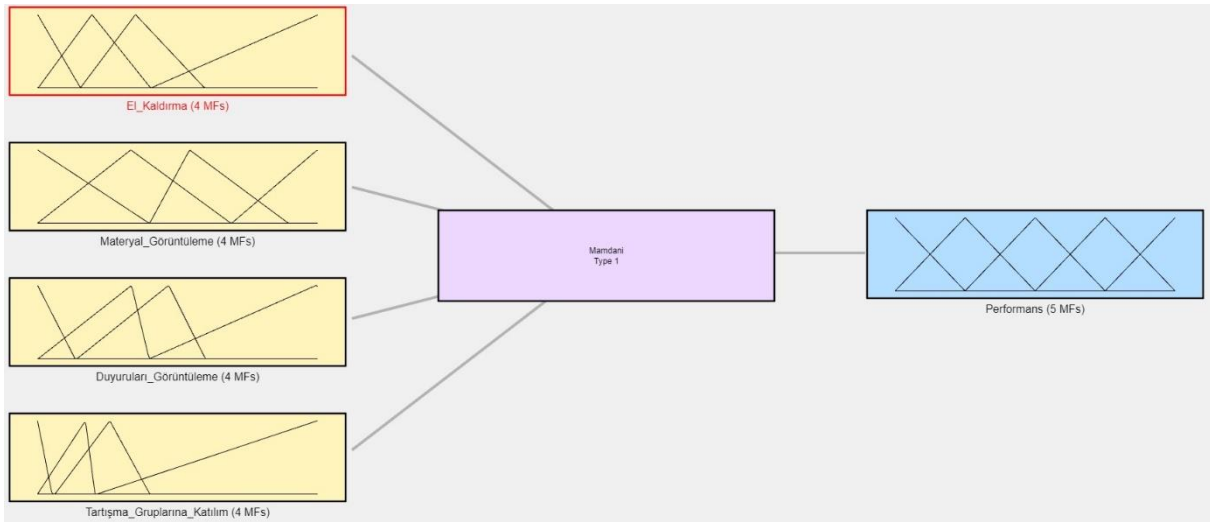
Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin süreçteki belirli davranışlarına göre bir performans değerlendirme sistemi oluşturulurken bulanık modelleme tekniklerinden insan davranışına yakın ve sezgisel olduğu bilinen Mamdani adlı algoritma kullanılmıştır. Bu modelin ilk adımında kesin (crisp) girdiler belirlenen üyelik fonksiyonları (membership function) ile bulanıklaştırılmaktadır (fuzzification). İkinci adımda çeşitli yöntemlere göre oluşturulmuş kural tabanında (fuzzy rule base) bulanık mantık işlemleri gerçekleştirilmektedir. İkinci adım sonrasında bulanık mantık yapısı bulanık çıkarımlar ortaya çıkartmaktadır. Son adımda ise bulanık çıkarımlar durulaştırma (defuzzification) işleminden geçerek tek bir çıktıya dönüştürülmektedir. Çalışmada kullanılan model Şekil 1’de ifade edilmiştir.



Şekil 1. Bulanık Çıkarım Sistemi

### 2.1. Girdi Değerleri

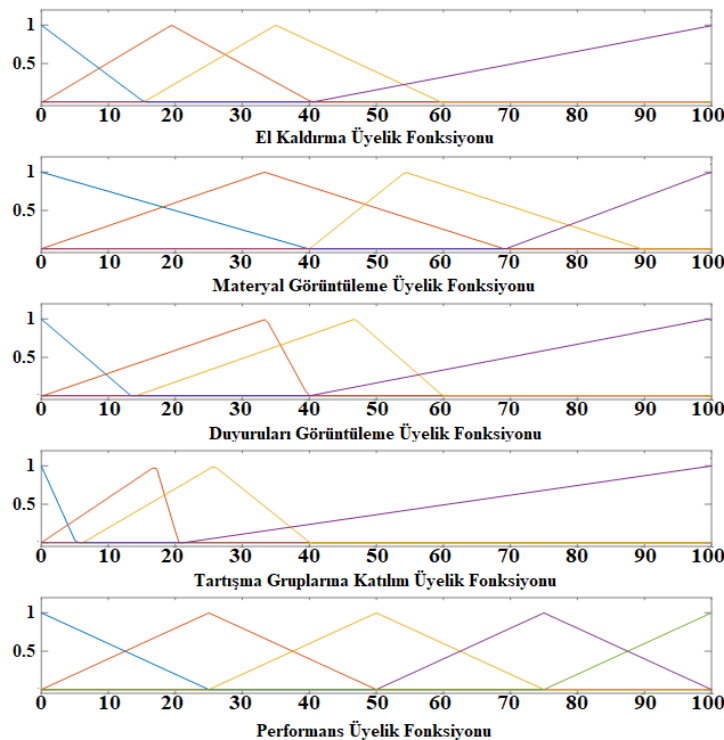
Uzaktan eğitim öğrencilerinin sistem üzerindeki etkinliklerine göre bir performans değerlendirme yapısı bulanık çıkarım sistemi ile tasarlanırken girdi değerleri olarak Amrieh ve diğerleri (2016) tarafından Kalboard 360 adlı ÖYS üzerinden toplanan verilerle oluşturulmuş veri seti kullanılmıştır. Veri seti, çeşitli ülkelerden orta öğretim seviyesinde bir uzaktan eğitim programına kayıtlı olan 480 öğrencinin verilerini içermektedir ve 16 öznelikten oluşmaktadır. Öğrencilerin verileri ardışık iki eğitim dönemi boyunca toplanmıştır. İlk dönemde 245, ikinci dönemde ise 235 öğrencinin verisi elde edilmiştir. Veri setindeki öznelikler üç ana kategoride sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler (1) cinsiyet ve milliyet gibi demografik özellikler; (2) eğitim aşaması, sınıf kademesi ve bölüm gibi akademik geçmiş özellikleri ve (3) sınıfta el kaldırma, kaynaklara ulaşma, öğrenci velilerinin anketleri yanıtı ve okul memnuniyeti gibi davranışsal özellikler şeklindedir. Performans değerlendirme yapısı oluşturulurken girdi değerleri olarak veri setindeki dört öznelikten faydalanılmıştır. Bunlar öğrencilerin çevrimiçi eş zamanlı derslerde el kaldırma, kurs içerik ve materyallerine görüntüleme, kurslarla ilgili duyuruları kontrol etme ve tartışma gruplarına katılım sayılarını içermektedir. Şekil 2’de, MATLAB R2022b yazılımında oluşturulan bulanık çıkarım modelinin girdi değerlerinin de yer aldığı genel görüntüsü verilmiştir.



**Şekil 2.** Uzaktan Eğitim Performans Değerlendirmesi Bulanık Çıkarım Modeli

## 2.2. Bulanıklaştırma

Bulanıklaştırma işleminin gerçekleştirilmesinde üyelik fonksiyonlarından yararlanılmıştır. Bu fonksiyonlar her bir girdinin bulanık kümede 0 ve 1 değerleri arasında değişen karşılıklarının saptanmasında kullanılmaktadır (Uysal, 2010). Üyelik fonksiyonlarında girdilere ait aralık değerlerinin belirlenmesi çalışmanın en önemli aşamalarından bir tanesidir. Girdi değerlerinin belirlenmesinde çeşitli yöntemler yer almaktadır. Bu yöntemlerden bir tanesi sezgisel yöntem olarak da adlandırılan uzman görüşlerine dayalı üyelik fonksiyonlarının belirlenmesidir. Girdi aralıkları ve sınırları belirlenirken uzman deneyimlerinden ve çıkarımlarından yararlanılmaktadır. Öncelikle veri seti içerisindeki öznitelikler incelenmiştir. El kaldırma özniteliğinin maksimum değerinin 100, minimum değerinin 0 olduğu anlaşılmıştır. Bu, materyalleri görüntüleme özniteliği için 99 ve 0, duyuruları görüntüleme için 98 ve 0, tartışma gruplarına katılım için ise 99 ve 0 şeklindedir. Ayrıca, özniteliklerin standart sapma değerleri ve dağılım grafikleri çıkarılarak aralık belirleme sürecinde yol gösterici olarak kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, üyelik fonksiyonları ifade edilirken seçilecek fonksiyonların belirlenmesinde problemin özü ve eldeki bilgi ile deneyimler etkili olmaktadır. Bu çalışmada girdi ve çıktı değerleri ifade edilirken kolay ve yaygın kullanımı sebebiyle üçgen üyelik fonksiyonlarından istifade edilmiştir. Buna göre her bir öznitelik için belirlenen üyelik fonksiyonları Şekil 3'te verilmiştir.



**Şekil 3.** Girdi ve Çıktı Değerlerine İlişkin Üyelik Fonksiyonları

Performans üyelik fonksiyonundaki renkler başta 1 noktasından başlayan açık mavi olmak üzere soldan sağa sırayla “çok zayıf, zayıf, orta, iyi, çok iyi” dilsel değer aralıklarını ifade etmektedir. Diğer dört girdi üyelik fonksiyonlarındaki renkler ise başta 1 noktasından başlayan açık mavi olmak üzere soldan sağa sırayla “zayıf, orta, iyi, çok iyi” dilsel değerlerini ifade etmektedir. Üyelik fonksiyonları üzerinden sistemi bir örnekle açıklamak gerekirse el kaldırma üyelik fonksiyonu açısından “iyi” değerinin aralık sınırı [15 35 60] olarak belirlenmiştir. Buna göre, bir öğrenci dersler sırasında 15 ile 60 kez arasında elini kaldırırsa, bu öğrencinin “iyi” sınıfındaki üyelik derecesi 0-1 arasında değişecektir. Öğrencinin 30 kez elini kaldırdığı düşünüldüğünde bu öğrencinin ne derece “orta” sınıfında yer aldığı ve ne derece “iyi” sınıfında yer aldığı hesaplanabilecektir.

### 2.3. Bulanık Kural Tabanı

Bulanık kural tabanı, bulanık kümeler ve sınıflar arasındaki ilişkinin tutulduğu yerdir. Girdi olarak gelen bulanık değerlerin nasıl işleneceği, hangi çıkarımların yapılacağı burada tanımlanmış olan kurallara bağlıdır. Kural tabanının oluşturulmasında “IF (EĞER) x=A (ise) THEN (O HALDE) y=B” şeklindeki yapılar kullanılmaktadır. Söz konusu yapılar “ve”, “veya”, “ise”, “ancak ve ancak” mantıksal bağlaçları kullanılarak daha genişletilmiş çıkarımlar yapılmasında kullanılabilir. Bu çalışmanın bulanık kural tabanında 256 adet kural bulunmaktadır. Bu kurallardan bazıları Tablo 1’de ifade edilmiştir.

**Tablo 1.** Bulanık Kural Tabanı Örnekleri

KOD		EĞER			O HALDE
Nu.	El kaldırma	Materyal görüntüleme	Duyuruları görüntüleme	Tartışma gruplarına katılım	Performans
1	Zayıf	Zayıf	Zayıf	Zayıf	Çok zayıf
2	Orta	Zayıf	Orta	Zayıf	Çok zayıf
8	İyi	Orta	İyi	Orta	Orta
9	Orta	İyi	Orta	İyi	Orta
13	Orta	Çok iyi	Orta	Çok iyi	İyi
14	Çok iyi	İyi	Çok iyi	İyi	Çok iyi
60	Zayıf	İyi	Çok iyi	İyi	İyi
84	Orta	Zayıf	İyi	Zayıf	Zayıf
229	Çok iyi	İyi	Zayıf	İyi	İyi

### 2.4. Bulanık Çıkarım ve Durulaştırma

Çalışmada bulanık çıkarım algoritmalarından Mamdani algoritması kullanılmıştır. Bu çıkarım algoritması en yaygın kullanılan algoritma olmakla birlikte, insan algısına daha yakın ve yorumlama kapasitesinin yüksek olması (Mamdani, 1974) sebebiyle tercih edilmiştir. Mamdani algoritmasında üyelik fonksiyonlarının çıktı sınıfları üzerinde (çok zayıf, zayıf, orta, iyi, çok iyi) kesiştiği alanlardan hesaplamalar gerçekleştirilir. Buna göre öncelikle alanlar toplanır ve elde edilen toplam alan değeri durulaştırma yöntemleri kullanılarak bulanık değerlerden daha önceden belirlediğimiz aralıktaki değerlere ölçeklendirilir. Alanyazında birçok durulaştırma yöntemi yer almaktadır. Bunlardan Mamdani algoritması ile en çok kullanılanı ağırlık merkezi (center of gravity) yöntemidir. Bu yöntemde, kural tabanına göre üyelik fonksiyonlarından geçen değerlerin çıktı sınıfları üzerinde kesiştiği alanların geometrik ağırlık merkezi Eşitlik 1’deki formül ile hesaplanarak bulunur. Hesaplanan değer, durulaşmış çıktı değeridir.

$$y_{merkez} = \frac{\int \mu(y_i)y dy}{\int \mu(y)dy} \quad (1)$$

### 2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

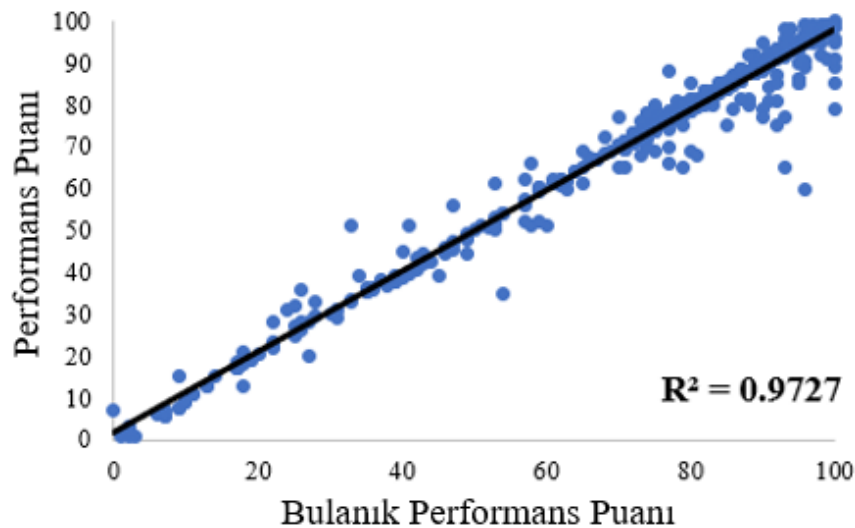
Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 2.5.1. Etik kurul izni

Bu araştırmada insanlar üzerinden veri toplanılmasını gerektirmeyen bir araştırma yöntemi kullanıldığından etik kurul iznine tabi değildir.

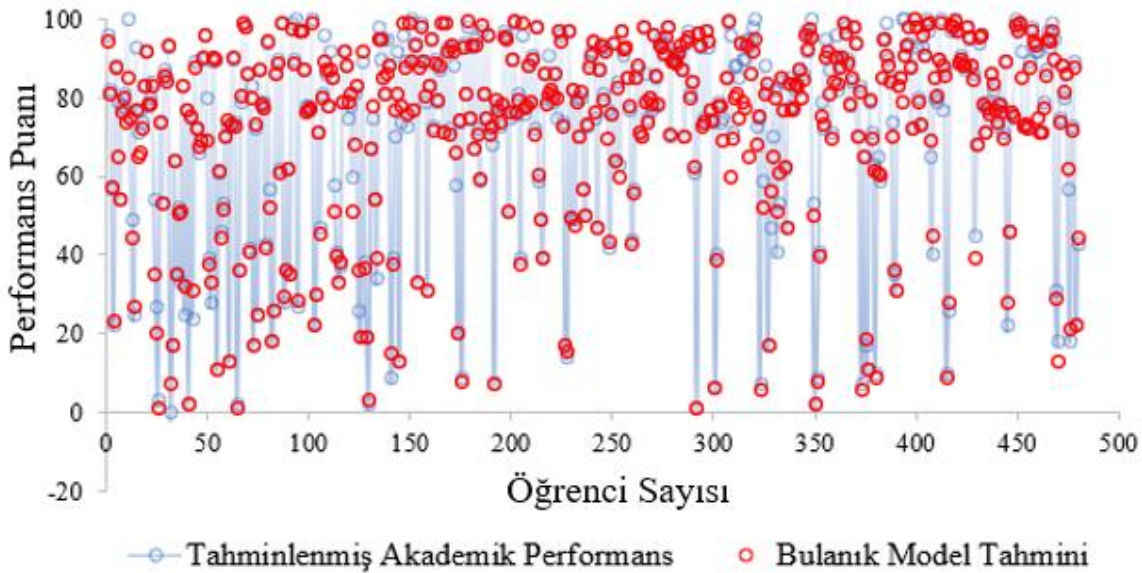
## 3. DENEYSEL ÇALIşMA VE BULGULAR

Araştırma kapsamında geliştirilen performans değerlendirme modelinin test edilebilmesi amacıyla, kullanılan veri setinde yer alan “performans” adlı sınıf değişkeni ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınıf değişkeni öğrencilerin notlarına göre “düşük seviye”, “orta seviye” ve “yüksek seviye” şeklinde değerler almaktadır. “Düşük seviye” 0-69, “orta seviye” 70-89, “yüksek seviye” 90-100 aralığındaki notları ifade etmektedir. Öncelikle, Python programla dili ve makine öğrenmesi teknikleri kullanılarak el kaldırma, materyal görüntüleme, duyuruları görüntüleme ve tartışma gruplarına katılım özniteliklerinin sınıf değişkeni açısından, belirtilen not aralıklarında değerler üretmesi sağlanmıştır. Bu işlem geręekleřtirilirken öncelikle kategorik bir değişken olan sınıf değişkeni yukarıda belirtilen not aralıkları referans alınarak sayısal bir formata dönüştürülmüştür. Daha sonrasında veri seti öznitelikler (bağımsız değişkenler) ve sınıf değişkeni (bağımlı değişken) olarak ayrıştırılmıştır. Veri seti eğitim ve test alt kümelerine bölünmüştür. Verilerin %20’si test alt kümesi, %80’i eğitim alt kümesi olarak ayarlanmıştır. Her çalıştırmada aynı bölümlenmeyi elde etmek için kullanılan rastgele durum (random state) parametresi 42 olarak belirlenmiştir. Çalışmada rastgele orman (random forest) algoritması kullanılmıştır. Rastgele orman, birçok karar ağacının bir araya gelmesiyle oluşan bir birleşik (enseble) öğrenme algoritmasıdır. Bu algoritma, veri setindeki desenleri ve ilişkileri yakalamak için birden fazla karar ağacını işe koşmaktadır. Her bir ağaç, farklı öznitelikler ve rastgele örneklemelerle eğitilir. Sonuç olarak, ortalama veya en çok oylanan değeri tahmin etmek için kullanılmaktadır (Smith vd., 2013). Bunun yanı sıra aşırı öğrenmeye (overfitting) karşı dirençlidir. Eğitilen rastgele orman algoritması kullanılarak test alt kümesi üzerinde tahminler yapılmaktadır. Tahminler, belirli özniteliklerin değerleri kullanılarak sınıf değişkeninin tahmin edilmesini sağlamaktadır. Tahmin değerleri 0 ile 100 arasında bir aralığa dönüştürülmüştür. Bunu yaparken tahmin değerleri en yakın tam sayıya dönüştürülmüş ve 0 ile 100 arasında sınırlandırılmıştır. 480 kayıt için 0 ile 100 aralığında üretilen bu değerlerle, çalışma kapsamında bulanık mantık algoritmaları ile oluşturulan modelden üretilen değerlerin karşılaştırması geręekleřtirilmiřtir. şekil 4’te bu karşılaştırmaya ait grafik verilmiştir.



şekil 4. Performans Puanı Karşılaştırmaları

şekil 4 incelendiğinde, makine öğrenmesi teknikleri ile oluşturulmuş performans puanı ile araştırma kapsamında oluşturulmuş bulanık çıkarım sisteminden elde edilen performans puanlarının önemli ölçüde tutarlı oldukları anlaşılmaktadır. Determinasyon katsayısı ( $R^2$ ) 0.97’lik bir değer ile regresyon model uyumunun oldukça yüksek olduğunu göstermektedir ( $R^2 = 0.9727$ ). Ayrıca, iki performans notu arasındaki mutlak hata değeri (t) ise 0.16 olarak bulunmuştur. Her bir öğrenci açısından yapılan performans notu tahminlemelerin örtüşme grafiğine şekil 5’te yer verilmiştir.



**Şekil 5.** Akademik Performans ve Bulanık Model Tahmin Değerlerinin Örtüşme Grafiği

Şekil 5 incelendiğinde, bazı öğrencilerin akademik performans puanları açısından nispeten yüksek tutarsızlıklar olsa da iki yöntemden elde edilmiş puanların önemli ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Öğrenci notları daha çok 60 ile 100 arasında yığılmıştır. 0-60 arasındaki notlarda yapılan tahminleme tutarlılığı 60-100 arasına göre daha yüksek gözükmetedir. Düşük notlarda daha tutarlı bir tahminleme yapılmasının sebebi orijinal veri setindeki 16 öznitelikten 4'ünün çalışmada kullanılması olabilir. Diğer öznitelikler arasında öğrenci performansını yordayan çeşitli çevresel faktörler de bulunmaktadır. Bu öznitelikler yüksek öğrenci performansının tahminlenmesinde önemli etkenlerdir. Ancak, araştırma kapsamında ele alınan dört öznitelige ait puanların düşük olması çevresel faktörlere bağlı kalmaksızın öğrencinin düşük performans gösterdiği anlamına gelebilmektedir. Diğer bir deyişle, çalışmada ele alınan özniteliklerin düşük öğrenci performansını yordamada daha kullanışlı olduğu çıkarımı yapılabilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapay zekâ teknolojileri, günümüzde yaşamın birçok alanında geniş kullanım özelliklerine sahip olduğu gibi eğitim alanında da kullanılmakta ve ne tür çıktılara sebebiyet verebileceği sıklıkla irdelenmektedir. Yapay zekânın eğitim alanında kullanımında “kişiselleştirme ve öğrenme stilleri”, “zeki öğretim sistemleri” ve “uyarlanabilir öğrenme” başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir (Göksel ve Bozkurt, 2019). Uğur ve Kurubacak (2019), özellikle uzaktan eğitim ortamlarında, sistemin ve öğrenme sürecinin sürdürülebilirliğini sağlamada, insan gücünden ve zamandan tasarruf edilmesinde, program ve içerik geliştirme süreçlerinde, sistemin yönetilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında yapay zekâ teknolojilerinin önemli bir yere sahip olduğundan bahsetmiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki yapay zekâ, eğitim ortamlarında yalnızca öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak değil, ölçme ve değerlendirme, ders içerikleri, sınıf yönetimi, öğrenci özelliklerinin belirlenmesi gibi birçok farklı amaçla kullanılabilir. Yapay zekânın eğitim alanında kullanımına dönük bahsedilen olumlu özelliklerine karşın bu teknolojinin öğrenme ortamları ile nasıl bütünleştirilebileceği, akıllı öğrenme sistemlerinin oluşturulmasının ve etkili bir şekilde kullanılmasının hangi şekillerde mümkün olacağı belirsizlikler içermektedir (Zawacki-Richter vd., 2019).

Yapay zekânın eğitim alanında alanyazında belirtilen konu başlıklarıyla nasıl bütünleştirilebileceğinin uygulamalı olarak ortaya koyulması açısından bir eksiklik görülmüş ve bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, uzaktan eğitim gören öğrencilerin ÖYS'ler üzerindeki belirli etkinliklerine göre bir performans değerlendirme modeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Oluşturulan model, öğrencilerin çevrimiçi eş zamanlı dersler sırasındaki söz isteme sayılarına, ders materyal ve içeriklerini görüntüleme sayılarına, kurslarla ilgili duyuruları kontrol etme sayılarına ve tartışma gruplarına katılım gösterme sayılarına göre bir performans puanı üretmektedir. Öğrencilerin ÖYS'ler üzerindeki davranışları mutlak sınıflamalar içerisinde değerlendirilemeyeceği ön görüşünden hareketle, modelin oluşturulmasında bu tür belirsizliklere en verimli çözüm yaklaşımları üreten bulanık mantık tekniklerinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, araştırma kapsamında oluşturulan modelin yüksek bir performans puanı üretme tutarlılığına sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sonuç, oluşturulan modelin zeki ve uyarlanabilir öğretim sistemlerinde, ÖYS'lerde, çevrimiçi eş zamanlı ders

platformlarında öğrencilerin performansını ve ilerlemesini ölçmede kullanılabileceği anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra oluşturulan model, uzaktan eğitim sisteminde ilgisiz ve süreçten ayrılma ihtimali yüksek öğrencilerin belirlenmesi konusunda da önemli göstergeler sunmaktadır.

Bunlara ek olarak, araştırmanın esas amacı olmasa da modelin tutarlılığını tespit etmek amacıyla, makine öğrenmesi teknikleriyle üretilen performans notları ile çalışma kapsamında geliştirilen bulanık mantık modeli vasıtasıyla üretilen performans notlarının karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir. Bulanık mantık modeli, hiçbir çıktı verisi ile eğitilmemesine rağmen, eğitilmiş bir makine öğrenmesi modeline yakın sonuçlar üretmiştir. Buna göre, insan faktörünün yer aldığı eğitim alanında gerçekleştirilecek yapay zekâ uygulamalarında bulanık mantık sistemlerinin kullanımı önemli ölçüde göz önünde bulundurulmalıdır.

## 5. SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Çalışmada kullanılan veri seti 16 öznitelik içermekteyken çalışmanın amaçları doğrultusunda yalnızca dört öznitelik kullanılmıştır. Bir sınıfı 16 özneliğin yordadığı düşüncesinden hareketle oluşturulan bir veri setinde, sınıf parametresini dört öznitelik ile belirlenmeye çalışılması çoğu zaman yetersiz sonuçlar üretebilir. İleride yapılacak araştırmalarda veri setlerinin bu şekilde bölünmesi yerine, araştırmanın amacına göre özel olarak oluşturulmuş veri setlerinin kullanılması daha tutarlı sonuçların üretilmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, öğrencilerin başarı durumlarını gösteren sınıf özneliği kategorik veri tipinde olup yalnızca kategorik verilere karşılık gelen not aralıkları bilgisi mevcuttur. Çalışmada elde edilen modeli test edebilmek amacıyla bu kategorik verilerden makine öğrenmesi teknikleri kullanılarak sayısal veriler üretilmiştir. Sonrasında, çalışma kapsamında geliştirilen bulanık mantık modeli ile makine öğrenmesi teknikleriyle elde edilen veriler kıyaslanmıştır. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda geliştirilen modeller test edilirken, uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerden özel olarak toplanmış verilerle test edilebilir. Bu çalışma, katılımcıların demografik özelliklerini dikkate almamıştır. Gelecekteki araştırmalar demografik verileri de içeren modeller oluşturabilir ve karşılaştırmalı sonuçlar sunabilir. Araştırmada performans puanı oluşturmada öğrencilerin uzaktan eğitimdeki el kaldırma, materyal görüntüleme, duyuruları görüntüleme, tartışma gruplarına katılma sayıları dikkate alınmıştır. İleriki araştırmalar öğrencilerin sınav notlarını, duyuruları veya ödevleri görüntüleme zamanlarını, kurs materyallerini kullanma sürelerini, sisteme giriş yapma sıklıklarını ve derslere devam durumlarını değerlendirerek bir model oluşturabilirler. Araştırmada üyelik fonksiyonları belirlenirken uzman görüşü temel alınmıştır. Bu etkili bir yöntem olsa da gerçekleştirilmesi zor ve zaman alan bir tekniktir. Gerçekleştirilecek benzer araştırmalarda üyelik fonksiyonları belirlenirken genetik algoritmaları gibi çeşitli optimizasyon yöntemlerinden faydalanılabilir. Bunlara ek olarak, araştırma kapsamında geliştirilen bulanık model tarzı sistemlerin ÖYS'lerle bütünleştirilmesine dönük çalışmalar yürütülebilir.

## 6. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni Beyanı:** Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** Bu makale tek yazarlı bir makaledir.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## 7. KAYNAKÇA

Amrieh, E. A., Hamtini, T., & Aljarah, I. (2016). Mining educational data to predict student's academic performance using ensemble methods. *International Journal of Database Theory and Application*, 9(8), 119-136.

Azimjonov, J., Selvi, İ. H., & Özbek, U. (2016). Evaluation of distance learning students performance using fuzzy logic. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 2(2), 87-97.

Cebi, A., & Karal, H. (2017). An application of fuzzy analytic hierarchy process (FAHP) for evaluating students project. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 120-132.

Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). Hershey, PA: IGI Global.



- Hogo, M. A. (2010). Evaluation of e-learning systems based on fuzzy clustering models and statistical tools. *Expert Systems with Applications*, 37(10), 6891-6903.
- Ivanova, V., & Zlatanov, B. (2019). Implementation of fuzzy functions aimed at fairer grading of students' tests. *Education Sciences*, 9(3), 214.
- Jamsandekar, S. S., & Mudholkar, R. R. (2013). Performance evaluation by fuzzy inference technique. *International Journal of Soft Computing and Engineering*, 3(2), 158-164.
- Mamdani, E. H. (1974). Applications of fuzzy algorithms for control of simple dynamic plant. *Proc. Iee*, 121, 1585-1588.
- McGivney, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1), 33-46.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Ölmez, Ç. (2010). *Uzaktan eğitim sistemlerindeki soru bankalarının bulanık mantık yöntemi ile analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Richardson, J. T. E., & King, E. (1998). Adult students in higher education: Burden or boon? *The Journal of Higher Education*, 69(1), 65-88.
- Santana de Oliveira, M.M., & Torres Penedo, A.S., & Pereira, V. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29(1), 139-152.
- Smith, P. F., Ganesh, S., & Liu, P. (2013). A comparison of random forest regression and multiple linear regression for prediction in neuroscience. *Journal of neuroscience methods*, 220(1), 85-91.
- Uğur, S., & Kurubacak, G. (2019). Technology management through artificial intelligence in open and distance learning. In *Handbook of Research on Challenges and Opportunities in Launching a Technology-Driven International University* (pp. 338-368). Hershey, PA: IGI Global.
- Uysal, M. P. (2010). Öğrenme stillerinin bulanık mantıkla modellenmesi. In *4th International Computer & Instructional Technologies Symposium* (pp. 1040-1045). Selçuk University Konya, Turkey.
- Ünver, H. M. (2020). Design of a fuzzy logic based custom exam production system for high performance. *Uluslararası Mühendislik Araştırma ve Geliştirme Dergisi*, 12(2), 745-752.
- Vogel, C., Hochberg, J., Hackstein, S., Bockshecker, A., Bastiaens, T. J., & Baumöl, U. (2018, June). Dropout in distance education and how to prevent it. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1788-1799). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Zadeh, L. A. (1965). Fuzzy sets. *Information and control*, 8(3), 338-353.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27.

## 8. EXTENDED ABSTRACT

With the widespread adoption of the Internet and online tools as communication tools by societies, especially web-based distance education applications play an important role in providing equal opportunities in education. Distance education students show significant differences from traditional students, especially in terms of academic, psychological and life characteristics (Richardson & King, 1998). Their participation in educational activities is more irregular and unpredictable than traditional ones (McGivney, 2004). This variability and irregularity are due to the wide age range of the participants, being in different geographical locations and coming from various cultural structures. In addition, education processes are mostly affected by students' work and family responsibilities.

One of the problems experienced in distance education is in terms of measuring student performance and progress. Although quizzes, midterms and final exams are important criteria in measuring academic success, these exams can lead to a delay in identifying students who are lonely in the process and have academic problems.

In face-to-face education, the teacher can reach certain inferences by looking at the classroom activities of the student. In distance education, it is difficult to reach such inferences due to the nature of distance education. However, there is an opportunity in distance education that is not available in face-to-face education, which is the registration mechanism in learning management systems (LMS) where the distance education process is carried out. This mechanism records all the actions performed by the students on the LMS in a log file. Today, there are adaptation and customization structures created using artificial intelligence technologies integrated with LMSs. These structures can provide a personalized learning environment to students according to predetermined rules by analyzing the activities of the students in the system and provide feedback on the issues that students lack according to their exam success. In this context, one of the points to be considered is how the rules of the system created with artificial intelligence are determined and how the classifications are made. It is important that the people who design the system analyze such learning environments well, as well as employ the most appropriate techniques created in line with expert opinions. In order to meet these issues that need attention, the concept of fuzzy logic, which is a principle of creating artificial intelligence, comes to the fore.

Fuzzy logic is a computational approach based on "degrees of accuracy" rather than the usual "true or false" (1 or 0) binary numbers (Boolean) logic that modern computers rely on. Fuzzy logic allows absolute truth states of 0 and 1 to be evaluated with intermediate accuracy ratings, rather than strictly binary accuracy states. In addition to its use in events without clear certainties and uncertainties, the use of fuzzy logic is an appropriate choice when decisions need to be made with ambiguous data. It is difficult to talk about absolute values when the subject is the field of education, that is, human. In this study, it is aimed to adapt fuzzy logic, which offers extended solutions in many fields such as chemistry, health, automobile, and aircraft industries, to educational environments where it is difficult to talk about absolute values due to the human factor. In this context, the aim of this study is to prepare a distance education performance system structured with fuzzy logic according to the specific activities and actions of the students studying with distance education.

In this study, while creating a performance evaluation system according to the specific behaviors of distance education students in the process, among the fuzzy modeling techniques, an algorithm called Mamdani, which is known to be close to human behavior and intuitive, was used. In the first step of this model, the crisp inputs are fuzzified with membership functions. In the second step, fuzzy logic operations are performed on the fuzzy rule base created according to various methods. After the second step, the fuzzy logic structure creates fuzzy inferences. In the last step, fuzzy inferences are transformed into a single output by going through the defuzzification process.

In order to test the performance evaluation model developed within the scope of the research, comparisons were made with the "class" feature in the data set used in the research. The "class" feature takes values as "low level", "intermediate level" and "high level" according to the grades of the students. "Low" means 0-69, "medium" 70-89, "high" means 90-100. Primarily, Python programming language and machine learning techniques were used. It was ensured that the features of raising hands, viewing materials, viewing announcements, and participating in discussion groups produced values within the specified grade ranges in terms of class feature. These values produced in the range of 0-100 for 480 records were compared with the values produced from the model created with fuzzy logic algorithms within the scope of the study.

It is understood that the performance score created by machine learning techniques and the performance scores obtained from the fuzzy inference system created within the scope of the research are significantly consistent. The coefficient of determination ( $R^2$ ) shows that the regression model fit is quite high with a value of 0.97 ( $R^2 = 0.9727$ ). In addition, the absolute error value ( $t$ ) between the two performance grades was found to be 0.16.

The created model generates a performance score based on the number of students asking to speak during online simultaneous lessons, the number of viewing course materials and content, the number of checking announcements about the courses, and the number of participations in discussion groups. Considering that students' behaviors on LMSs cannot be evaluated within absolute classifications, fuzzy logic techniques that produce the most efficient solution approaches to such uncertainties were used in the creation of the model. As a result of the analyzes carried out, it was revealed that the model created within the scope of the research had the consistency of producing a high-performance score. This result means that the created model can be used to measure the performance and progress of students in intelligent and adaptable teaching systems, LMSs, online simultaneous course platforms. In addition, the model created also provides important indicators in the identification of students who are irrelevant and tend to drop out the process in the distance education system.

Arı, H., & Yılmaz Bingöl, T. (2023). "Soul" filminin kabul ve kararlılık terapisi bağlamında incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(3), 224-231.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 05.05.2023 Kabul/Accepted: 28.07.2023



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

## "Soul" Filminin Kabul ve Kararlılık Terapisi Bağlamında İncelenmesi<sup>1</sup>

Hümevra ARI<sup>2</sup>

Tuğba YILMAZ BİNGÖL<sup>3</sup>

### Özet

Soul (Docter ve Powers, 2020), Joe Gardner'ın ölümün kıyasına geldiği bir olay sonrası hayatını gözden geçirdiği ve yaşamın anlamını keşfettiği bir süreci konu alan animasyon filmidir. Filmde ana karakter olan Joe bir caz grubunda piyanist olarak sahne almak hayali ile bu hayalin gerçekleşmesi sonrası düştüğü boşluk arasında bir dizi olay yaşar. Bu deneyimler sonucu yaşamda tek ve asıl amacının caz yapmak olmadığını esas olanın anı yaşamak olduğunu fark eder. Bu çalışmada Soul filminin, bilişsel-davranışçı gelenekten gelen post modern bir terapi ekolü olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy, ACT) bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. ACT'nin temel kavramlarından olan psikolojik esneklik içsel yaşantıları yargılamadan ele almayı, anla temas halinde olmayı ve değerler doğrultusunda davranış göstermede kararlı olmayı tanımlar. Psikolojik esnekliğin karşısında ise psikolojik katılık kavramı yer alır. Filmde bu kavramlara karşılık geldiği düşünülen sahneler ve ifadeler analiz edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, özellikle an ile temas etme ve değerler doğrultusunda yaşama nosyonlarına uygun örnekler içeren bu filmin ACT yaklaşımı çerçevesinde psikolojik danışma sürecine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kabul ve kararlılık terapisi; psikolojik esneklik; psikolojik katılık; an ile temas; Soul filmi

### Analysis of the Movie "Soul" in the Context of Acceptance and Commitment Therapy

#### Abstract

Soul (Docter and Powers, 2020) is an animation movie about the process in which Joe Gardner reviews his life and discovers meaning of life after a near death experience. The main character of the film, Joe realizes, as a result of his experiences, that jazz is not one and only purpose of his life but living in the moment is the most important thing. This research aims to analyze the movie Soul in the context of Acceptance and Commitment Therapy (ACT), a post-modern therapy school based on cognitive-behavioral tradition. Psychological flexibility, one of the fundamental concepts of ACT, is defined as dealing with inner experiences without judgement, being in contact with the moment and commitment in behaving according to values. On the opposite side of psychological flexibility, there is the concept of psychological inflexibility. Scenes and expressions that are thought to correspond to these concepts in the movie are analyzed. In this study document analysis

<sup>1</sup> Bu çalışma 18-19 Aralık 2021 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2021) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı, İstanbul-Türkiye, pdr.hmyr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5220-0827

<sup>3</sup> Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

technique, which is a qualitative research method, is used. In conclusion, it is thought that this movie, containing examples particularly matching the notions of contact with the moment and living according to values, will be useful in the therapeutical process led by ACT approach.

**Keywords:** Acceptance and commitment therapy; psychological flexibility; psychological inflexibility; contact with the moment; the movie “Soul”

## 1. GİRİŞ

Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy), kısaltılmış haliyle ACT, bilişsel davranışçı gelenekten gelen «üçüncü dalga» veya «üçüncü kuşak» olarak adlandırılan bir psikoterapi yaklaşımıdır (Esen ve Yavuz, t.y.). Birinci dalga 1960’lı yıllarda ortaya çıkan ve insanın gözlemlenebilen davranışlarına odaklanan davranışçı terapiyi, ikinci dalga ise 1970’li yıllarda davranışçılığın insanı anlamada yetersiz kalması sonucu ortaya çıkan ve insanın düşünce sistemlerine odaklanan bilişsel terapiyi temsil eder (İzgiman, 2021). 1980’lerde ise ACT istenmeyen düşünce, duygu ve fiziksel yaşantılardan kaçınmanın daha büyük sorunlara yol açabileceği düşüncesiyle bunları olduğu gibi kabul etmeye ve gözlemeye davet eden bir ekol olarak geliştirilmiştir (Murdock, 2013). ACT’nin temel amacı anlamlı bir hayat için kişinin içsel deneyimleriyle olan ilişkisini düzenlemektir. Bu da psikolojik esneklik düzeyinin artırılması ile mümkündür. Psikolojik esneklik altı kavram üzerine kuruludur: kabul, bilişsel ayrışma, bağlamsal benlik, an ile temas, değerlerle temas ve değerler doğrultusunda davranışlar (Kul ve Türk, 2020). Bu kavramın tam karşısında ACT’nin psikopatolojiyi açıkladığı psikolojik katılık yer alır (Yavuz, 2015). Psikolojik katılık ise yaşantısal (deneyimsel) kaçınma, bilişsel birleşme, kavramsal benliğe bağlanma, an ile temasın kaybolması, değerlerle kurulan bağın zayıflaması ve işlevsiz davranışlar kavramlarını içermektedir (Bilgen, 2021).

Alanyazın incelendiğinde ACT bağlamında Paulo Coelho’nun Simyacı romanının bibliyoterapi örneği olarak analizinin yapıldığı bir çalışmaya (Seyrek ve diğerleri, 2021) rastlanmıştır. Söz konusu çalışmada kitap, psikolojik esnekliğin altı unsuru çerçevesinde alıntılarla ele alınmıştır. Bibliyoterapi tekniğini ile ele alındığı ilgili çalışma haricinde ACT bağlamında yapılmış herhangi bir doküman analizi çalışmasına rastlanmamıştır. Bu açıdan “Soul” filminin ACT bağlamında incelendiği bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Farklı terapi kuramları ile yapılan film analizi çalışmaları incelendiğinde bilişsel davranışçı terapi (Boyacı ve İlhan, 2016; Öztürkler ve Karaaziz, 2021), gerçeklik terapisi (Tümlü ve Voltan Acar, 2014), feminist terapi (Urfa ve Urfa, 2018), varoluşçu terapi (Sakızcıoğlu ve Voltan Acar, 2016), akılcı duygusal davranışçı terapi ve bilişsel terapi (Yıldız, 2020) bağlamında yapılmış olan çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca filmlerin analiz edildiği çalışmaların en çok aile terapileri (Bayram ve Özkamalı, 2020) kapsamında ele alındığı görülmüştür.

Gerçek dünya ile hayali olanı bir araya getirmeyi sağlayan filmler seyreden kişi üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Kişi, filmde geçen olaylar ve filmdeki karakterlerle içten içe bir bağlantı kurar (Bostancıoğlu ve Kahraman, 2017). Psikoterapi bağlamında düşünüldüğünde kişinin kuracağı bu bağlantının seyredilen filme göre iyileştirici bir gücünün de olabileceği söylenebilir. Bu açıdan “Soul” filminin ACT yaklaşımıyla yürütülen psikolojik danışma sürecinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada amaç “Soul” filminin kabul ve kararlılık terapisinde yer alan psikolojik esneklik ve karşılığındaki psikolojik katılık modellerinin temel kavramlarıyla ele alınmasıdır. Bu amaç doğrultusunda psikolojik esneklik ve psikolojik katılıkta yer alan kavramlar “Soul” filminde karşılık bulduğu düşünülen sahnelerle beraber açıklanmıştır.

## 2. YÖNTEM

“Soul” filminin Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) bağlamında analiz edildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, analizi amaçlanan materyallerin birtakım olgular çerçevesinde incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Analiz süresince film, araştırmacı tarafından farklı zamanlarda üç defa seyredilmiş, elde edilen bulgular ACT’in psikolojik katılık ve psikolojik esneklik kavramlarına göre sınıflandırılmıştır.

### 2.1. Soul Filminin Özeti ve Demografik Özellikleri

Joe Gardner en büyük hayali bir caz kulübünde sahne almak olan bir müzik öğretmenidir. Çok istediği caz kulübünde sahne alma teklifi aldığı gün heyecan içinde yürürken çukura düşerek ölümün kıyısına gelir. Ruhunu öteki tarafta uyandığında hayalini gerçekleştireceği gün ölmeyi kabullenemeyen Joe, dünyaya geri dönmenin

yollarını arar ve henüz doğmamış ruhların arasına karışır. Burada adı 22 olan bir ruhla tanışır. 22 bu ruhun yaratılış sırasını göstermektedir. Yani bu ruh epeydir dünyaya gelmeyi beklemektedir. Ruhlar dünyaya gelmeden önce daha önce yaşamı tecrübe etmiş bir akıl hocası eşliğinde yaşam parıltılarını ararlar. Ancak 22 birçok ünlü akıl hocasının çabalarına rağmen parıltısını hala bulamamış ve ümitsizliğe düşmüştür. Bu akıl hocaları Muhammed Ali, Jung, Abraham Lincoln gibi isimlerdir. 22, Joe'ya yardım etmeye çalışır ve onu bedenine kavuşturmak için öteki alemde özel bir alana giderler. Bu alan, yaşamda bir iş yaparken kendinden geçen veya bir şeyi takıntı haline getirip kaygı ve stresle dolan ruhların geldiği mekandır. Hikâyede 22'nin yanlışlıkla Joe'nun bedenine girmesi, Joe'nun da bir kedinin bedenine girmesiyle iki karakter için de farklı bir deneyim başlar. 22 hayatı ilk kez deneyimlerken Joe da kendi hayatına dışardan bir gözle bakma fırsatını elde eder. Birisi hayatın tahmin ettiği kadar kötü olmadığını keşfederken diğeri de hayatı yaşarken ıskaladığı şeyleri fark eder. Bir şekilde öteki dünyaya geri dönen ikiliden 22 parıltısını bularak dünya biletini elde eder. Joe da 22'ye yardımlarından ötürü ikinci bir yaşam şansına sahip olur. Joe artık her anı yaşamak ve hedefleri yerine değerlerinin peşinden gitmek üzere dünyaya geri döner.

“Soul” filminin bazı demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** “Soul” Filminin Demografik Özellikleri

Yönetmen-Senarist: Pete Docter ve Kemp Powers
Oyuncular: Jamie Foxx (Ses), Tina Fey (Ses)
Yayın Yılı: 2020
Türü: Animasyon

## 2.2. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### 2.2.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Yaşantısal Kaçınma ve Kabul

Yaşantısal kaçınma isminden de anlaşılacağı üzere kişinin duygu, düşünce, his, algı gibi içsel deneyimlerden kaçınmasını ve uzaklaşmasını tanımlar (Harris, 2018). Filmin ilk sahnelerinde (10’39) Joe Gardner’ın Öteki Dünya’ya doğru giden yolda geriye doğru koşarak ölümden kaçması böyle bir kaçınmaya örnek verilebilir. Bu sahnelerde Joe ölüme dair içsel deneyimlerini “Bugün işim var, şimdi ölemem.” “Tam da hayatım başladığı zaman ölemem.” cümleleriyle ifade etmiştir. Filmin son sahnelerinde (60’29”) Joe’nun, 22’yi kayıp bir ruh olmaktan çıkarıp dünya biletini ona geri vermesi ise kabul tanımına örnek verilebilir. Kabul, kişiye acı verse de bu içsel deneyimlerle mücadele etmeyi bırakarak onlara alan açmayı tanımlar (Harris, 2018). 22’nin “Peki ya sen?” sorusuna Joe’nun mutmain bir şekilde “Ben zaten yaşadım” cevabı vermesi yaşamı ve ölümü kabullendiğini göstermektedir. Joe’nun bu tavrı, zorlayıcı olsa dahi deneyimleri deneyimlemeye karşı gönüllülük (Bilgen, 2021) olarak da tanımlanan kabul için iyi bir örnektir. Bu anlamda film kurgusal olarak yaşantısal kaçınma ile başlayıp kabul ile sona ermiştir. Filmin başlangıcı ve bitişi arasında geçen olaylar Joe’yu kaçınma halinden gönüllü olma (kabullenme) haline getirmiştir. Diğer kavramlarda ele alınan sahneler Joe’daki bu değişimi sağlaması açısından değerlendirilebilir.

### 3.2. Bilişsel Birleşme ve Bilişsel Ayrışma

Bilişsel birleşme özellikle yararsız olan ve kişiye sıkıntı veren düşüncelerin sahiplenilmesini tanımlar (Bilgen, 2021). Joe’nun çoğunluğu olumsuz anılarının sergilendiği yeri 22 ile gezdiği sahnede (24’39”) Joe’nun “Hayatım anlamsızmış.” çıkarımı yapması bilişsel birleşmeye örnek verilebilir. Ayrıca filmde “bir şey yaparken kendinden geçen” ve takıntılı ruhların olduğu kısımda (01’21’05) Moonwind kayıp ruhları “kendilerini hayattan koparan bir şeye takıntılılardır” şeklinde tanımlamıştır. Bu bilişsel birleşme halinde olmayı tanımlayan iyi bir cümledir. Nitekim 22 kayıp ruha dönüştüğünde (01’24’14) zihni ona bilişsel birleşme ifadeleri olarak şunları söylemiştir:

“Yeterince iyi değilim.” “Sadece o son kutuyu doldurmalıyım” “Sen dürüst değilsin, hep kötü kararlar alıyorsun” “Akılsızsın.” “Çok bencilsin, kimse yanında olmak istemiyor.” “Asla parıltını bulamayacaksın” “Embesil”... Bilişsel ayrışma ise düşüncelerin zihnimizde bizden ayrı bir şekilde var olmasını ve konuşmasını tanımlar (Nalbant ve Yavuz, 2019). Bu kavrama Joe’nun yırtılan pantolonun dikilmesi için terzi olan annesine doğru gittikleri sahnede 22’nin “...çünkü annen senin başarısız olduğunu düşünüyor.” dediğinde şaşırın Joe’ya “Bunu ben söylemedim, sen söyledin” diyerek kafasını işaret etmesi (58’38”) örnek verilebilir. ACT’de bilişsel ayrışma tekniği olarak kişiyle zihni arasına mesafe koyacak metaforlar kullanılmaktadır (Hayes ve Smith, 2021). Joe’nun bedenine geçerek onun zihnindekileri bilen 22 konuştuğu kedi bedenindeki Joe bunları kendinden ayrı olarak fark eder. Bu sahnelerin zihni dışsallaştırmayı sağlayan metaforları temsil ettiği söylenebilir.

### 3.3. Kavramsal Benliğe Bağlanma ve Bağlamsal Benlik

Kavramsal benliğe bağlanma kişinin kendisini belli bir kavram üzerinden değerlendirerek tanımlamasını ifade eder (Karakuş ve Akbay, 2020). Joe Gardner’ın hayatını, yaşama sebebini sadece cazdan ibaret görmesi, sorunlarının sahneye çıkınca çözüleceğini düşünmesi, etrafındakilerle hep caz üzerinden ilişki kurması kavramsal benliğe bağlanmaya örnektir. Bağlamsal benlik ise kişinin duygularını, düşüncelerini, bedensel duyumlarını; gördüğü, duyduğu, kokladığı, tattığı her şeyi gözlemleyen parçasını tanımlar. Bu parça benliğin farkındalık becerisine sahip olan kısmıdır (Harris, 2019). Ruhların farklı bedenlere girmesiyle Joe’nun kendini dışarıdan görme, deneyimlerini gözleme fırsatı elde etmesi filmin genelinde bağlamsal benlik açısından zengin bir içerik oluşturmuştur. Kedinin bedenindeyken Joe’nun kendi vücudunu pizza yerken, yürürken, fark ederken, ilişki kurarken gördüğü sahneler “farkındalığımızın farkındalığı” (Harris, 2018, s. 305) olarak da tanımlanan bu kavram için iyi örneklerdir. Nitekim hastanede ruhların karıştığı ilk dakikalarda Joe’nun bedenindeki 22’nin “Kendimi hissettiğimi hissedebiliyorum (37’54”)” ifadesi tam olarak bağlamsal benliğin bu tanımına işaret etmektedir.

### 3.4. Anla Temasının Kaybolması ve Anda Olma

Anla temasının kaybolması, kişinin geçmişteki acı verici deneyimlere yahut gelecekteki olası sıkıntılara odaklanarak şimdi ve burada olamama halini tanımlar (Harris, 2018). Şimdiki an ile bağlantı zayıfladığında kişi düşünce ve tepkilerini geçmiş deneyimlerin etkisinden kurtaramaz (Bilgen, 2021). Metro sahnesinde (01’00’06) Joe’nun bedenindeki 22 anla teması halinde etrafı keşfederken kedinin bedenindeki Joe: “Metro bu. Seni yorar, kokar, sıcaktır, kalabalıktır her gün aynı şey, gün başlarken ve biterken...” diyerek onu an ile temastan uzaklaştırması bu kavrama örnek verilebilir. Aynı zamanda 22, yaşamda keşfettiği güzellikleri saydığı anda (01’07’03) Joe’nun “Bunlar amaç değil 22, sadece normal yaşamdaki şeyler.” demesi yine an ile temasının kaybolduğunu gösteren ifadelerdendir. Anda olma ile ilgili ise film birçok örnek içermektedir. AFAnda olma şimdiki an ile esnek, uyumlu ve farkında bir şekilde temas kurmayı (Bilgen, 2021) düşünceleri geçmiş ve geleceğin elinden kurtararak şimdinin farkındalığına sahip olmayı (Kul ve Türk, 2020) tanımlar. Bu kavrama örnek olan sahnelerden biri Moonwind’in Joe’ya dünya ile bağlantı kurması için yaptırdığı egzersizdir (34’18). Moonwind egzersiz sırasında “Gözlerini kapat, taç çakrana doğru nefes al, sessizliği düşün, bedeninin nerede olduğuna konsantre ol.” “Şimdi koklayarak ve hissederek yerini bulmaya çalış.” ifadelerini kullanmıştır. Joe ise bu esnada kalp monitörünün sesini duymuş, dezenfektan kokusu almış, ayaklarının üzerindeki örtüyü ve kucağındaki terapi kedisinin tüylerini hissetmiştir. Bu sahne ACT’nin anla teması teknikleri kapsamında danışanlara uyguladığı nefesine odaklanma, vücut duyumlarını izleme gibi egzersizlerle (Hayes ve Smith, 2021) oldukça benzerlik göstermektedir. Diğer yandan 22’nin Joe’nun bedeninde hayattaki her şeyi ilk defa deneyimlemesine dair her sahne an ile teması içermektedir. Bu sahnelere hastaneden kaçarken (39’54) 22’nin trafiği, kalabalığı, polis düdüğünü, korna, helikopter, inşaat çalışması seslerini ve itfaiye arabasının siren sesini fark etmesi örnek verilebilir. Bu sahnelerden bir diğeri kedi bedenindeki Joe’nun 22’ye pizza getirdiği sahnede 22’nin pizzanın kokusunu ve tadını aldığı sahnedir (41’15”). ACT, kendinelik pratikleri olarak da ifade ettiği anın farkındalığını sağlayan egzersizlerin günlük hayat rutinlerinde devamlı olarak uygulanarak bu becerinin yerleşmesini amaçlar (Hayes ve Smith, 2021). Joe’nun evinde akşam için hazırlık yaptıkları sahnede (48’30”) 22’nin duşa girdiğinde bedeninde suyu hissetmesi, dişini fırçalarken macunun tadını hissetmesi anla temasının günlük rutinlerde uygulanabileceği alanlara örnek verilebilir. Anla teması içeren diğer bir sahne kuaförden sonra yürürken (57’03) Joe’nun bedenindeki 22’nin dükkân camındaki yansımasıyla oynaması, yerdeki havalandırmanın üzerine yatarak rüzgarla eğlenmesi ve direklerle ellerini değdirerek yürürken çıkan sesle caz yaptığını söylemesidir. Akşamki konserin olacağı mekânın kapısında oturduklarında Joe’nun bedenindeki 22’nin babasıyla yürüyen çocuğu, kafede muhabbet eden iki arkadaşı, yaprakların rüzgarla hareketini seyretmesi; ağacı,

gökyüzünü ve avucuna düşen yaprağı fark etmesi; bunları deneyimlerken derin bir nefes alması da filmde anla temasa örnek teşkil eden sahnelerdendir. Kedi bedenindeki Joe, 22'ye dünya hakkındaki düşüncesini sorduğunda (01'06''13) 22 cebine doldurduklarını göstererek “Hep aptalca olduğunu söyledim ama bak neler buldum: Annen bu tatlı iplikle elbiseni dikti. Gerginken Dez (kuaför) bana bunu (şeker) verdi. Metrodaki adam bana bağırdı, korkunçtu ama onu da sevdim sanki.” “...belki de gökyüzünü izlemek benim parıltımdır ya da yürümek...” cevabını vermiştir. Bu sahnede 22'nin anla temas halinde olduğu anların somutlaştığı görülmektedir. Joe'nun, kendi bedeninde konserden sonra evde önüne 22'nin cebine doldurduklarını koyup piyano çalarken anımsadığı hatıralarda da anla temasa örnek anlar yer almaktadır. O anlar içinde pastadan aldığı bir lokmanın lezzetini hissederek pencereden baktığı an örnek verilebilir.

### 3.5. Değerlerle Kurulan Bağın Zayıflaması ve Değerler

Değerlerle kurulan bağın zayıf olması kişi için önemli olan alanların belirsizliğini ifade eder (Bilgen, 2021). Değerlerin karşısında yer alan bu kavramı anlamak için değerlerin ne olduğunu anlamak işe yarayabilir. Değerler kişinin kalbinde yer alan derin istekleri ve neyi, nasıl, ne şekilde yaşamak istediğini tanımlar. Değerler kişi tarafından seçilen, süreklilik arz eden, sonuç odaklı olmadan hayatı anlamlı kılmaya yönelik eylemlerdir (Harris, 2018). Ulaşılması, tamamlanması gereken durumları ifade eden hedeflerle hayatta nasıl yaşayacağımıza dair içimizde duyduğumuz derin isteği ifade eden değerler birbirine karıştırılmaktadır. ACT bu karışıklığı “pusula metaforu” ile gidermeye çalışır. Değerler yolculuk esnasında yönleri göstererek yolcuya yardım eden pusula gibidir. Hayatta da kişi gitmek istediği yönü seçmek ve yolu karıştırmamak için değerlere ihtiyaç duyar. Hedefler ise değerlerin rehberliğindeki bu yolda geçip gidilen manzaraları, aşılacak dağları temsil eder (Harris, 2018). Filmde Joe hayatın amacını, yapmak için doğduğu şey olan parıltısını piyano çalmak olarak görmektedir. Bu eylemi ise sadece sahnede caz yapmaya indirgemmiştir. “Çalmak benim bu gezegendeki tek amacım (01'13''27).” diyerek ifade ettiği bu durum Joe'nun değerleriyle kurduğu irtibatın zayıf olduğunu göstermektedir. Bir diğer örnek öğretmenlik mesleğine Joe'nun çalıştığı okuldaki müdür yardımcısı, Joe'nun annesi ve caz grubunun lideri tarafından yapılan farklı vurgulardır. Hem öğretmenlik mesleğini küçümseyen müzisyenler hem de tam zamanlı, sigortalı ve emeklilik güvencesi olmasından dolayı önemseyen kişiler bu mesleği değerler perspektifinde görememiştir. Değerler ise tanımlanan şekliyle filmde ruhların dünya biletine sahip olmaları için gereken kişiliklerinin yanındaki eksik parça olan “parıltıları” olarak ele alınmıştır. Ruhların bu parıltıları bulması için düzenlenmiş olan “her şey salonu” ACT'nin danışanlarına değer alanlarını keşfettirmesini hatırlatmaktadır (Esen ve diğerleri, 2020). Bu salonda fotoğraf çekmek, basketbol oynamak, yemek yapmak, resim yapmak, deney yapmak ve dans etmek gibi bazı eylemlerin olduğu görülmektedir. Bu eylemler ACT'nin değer alanı olarak belirlediği hobiler, meslek, kişisel gelişim, sosyal faaliyetler gibi başlıklar içinde değerlendirilebilir. Joe'nun öğrencisi Connie ile 22'nin yapmış olduğu sohbet de değerler çerçevesinde değerlendirilebilir. Connie ve 22'nin aralarında geçen konuşmadan sonra 22, Connie'den etkilenmiş ve Joe'ya “...bazı şeyler denemek istiyorum. Connie sevdiği bir şeyi bulabiliyorsa belki ben de bulabilirim (48'50'').” diyerek parıltısını aramaya gönüllü olmuştur. Değerlerin ACT'ye göre ulaşılması gereken bir hedefi değil devamlılığı ifade etmesine ise en iyi örnek Joe ile Jerry arasında geçen diyalogda (01'11''30) Jerry'nin Joe'ya “...Biz amaç belirlemeyiz. ...Parıltı bir ruhun amacı değildir...” demesidir. Bu ifade ile filmde “parıltı” olarak ele alınan kavramın ACT'nin değerler tanımı ile açıklanabileceği daha da netleşmektedir.

### 3.6. İşlevsiz Davranışlar ve Değerler Doğrultusunda Davranışlar

Kişinin değerleri rehberliğinde gittiği yolda kendisini yenilgiye uğratan davranışlar göstermesi işlevi olmayan eylemler olarak tanımlanır. Bu eylemler kişiyi değer alanlarından ve yaşadığı andan uzaklaştırır (Harris, 2018). Filmde Moonwind, kendini kaptıranları tanımlarken “Kayıp ruhlar, kendilerini kaptıranlardan farklı değildirler. İçine girmek keyifli olabilir ama o keyif takıntı olduğunda hayattan koparsın (33'40'')” demiştir. Bu ifade ACT'nin işlevsiz davranışlar kavramını karşılamaktadır. Değer odaklı olmayan davranışın sonucunu en iyi anlatan ise Joe'nun konser sonrası düştüğü boşluktur. Joe bu boşluğu “Hayatım boyunca hep bugünü bekledim. Farklı hissedeceğimi düşünmüştüm (01'16''05).” diyerek ifade etmiştir. Değerler doğrultusunda davranış ise kişinin değerlerine uygun olarak gönüllü, adanmış ve kararlı bir şekilde hareket etmesini tanımlar (Bilgen, 2021). Bu davranışlar zorlu durumlar söz konusu olduğunda bile üstesinden gelebilecek esnekliğe sahiptir (Harris, 2018). Filmde bu kavrama en iyi örnek kuaför Dez ve onun hayat hikayesidir. Dez iş planı olarak saç kesmeyi hayal etmemiş aslında veteriner olmak istemiştir. Fakat kızının hastalığından dolayı daha uygun bir ücreti olan berber okulunu tercih etmiştir. Aile değer alanına sahip olduğu görülen Dez aynı zamanda mesleğinde berber olmak için doğduğunu düşündürecek kadar iyidir ve bu işi severek yapmaktadır. Dez'in “...bu işi seviyorum,

senin gibi ilginç adamlarla konuşuyorum, onları mutlu ve yakışıklı yapıyorum. Kan naklini bulmamış olabilirim ama yine de kesinlikle hayat kurtarıyorum (54'47)." ifadesi, Joe'nun konser sonrası düştüğü boşluğun tam tersine değerler doğrultusunda davranış sergilemenin kişide oluşturduğu iç huzuru tarif etmektedir.

#### 4. SONUÇ

Soul filminin son sahnesinde (01'29''51) Joe'ya yaşam için ikinci bir şans verildiğinde ona hayatını nasıl geçireceği sorulur. Joe'nun verdiği "Emin değilim ama şunu biliyorum ki her anını yaşayacağım." cevabı filmin vermek istediği mesajı özetlerken ACT'in temel kavramlarından olan anda olmayı vurgular. Aynı zamanda bu kurama göre anı yaşamanın kendisi bir değerdir.

Genel kurgunun hayat ve ölüm arasında geçmesi, ölümlerle karşı karşıya gelerek yaşamı yeniden keşfeden bir karakteri konu alması ise ACT'in danışanlarda değerlerini bulmada kullandığı kendi mezar taşını, cenaze törenini hayal ettirme gibi teknikleri (Hayes ve Smith, 2021) anımsatmaktadır. Bu teknikler kişinin hayatı sonlandığında ardındakilerin onu nasıl hatırlayacaklarına dair söylemleri ele alan fikir egzersizlerini içerir. Hayatın nihayete erdiği noktadan geriye doğru bakılması kişi için en derinlerde gerçekten neyin önemli olduğunun fark edilmesini ve değerlerin keşfedilmesini sağlar. Bu anlamda filmin izleyicide bir gün hayatım sona erse nasıl hatırlanırım, arımda ne bırakırım gibi soruları düşündürten bir zemini olduğu söylenebilir.

Caz grubu liderinin konser sonrası Joe'ya anlattığı balık hikayesi ise (01'16''05) ACT'in temel kavramlarının hepsini özetler niteliktedir. Bu hikâye filmde geçtiği haliyle şöyledir:

"Genç balık yaşlı bir balığa doğru yüzüyor ve diyor ki:

'Şu okyanus denen şeyi bulmaya çalışıyorum.'

'Okyanus mu?' diyor yaşlı balık.

'Tam da içindesin.'

'Bu mu?' diyor genç balık.

'Bu su. İstediğim şey okyanus.'"

Sonuç olarak, incelenen "Soul" filmi ACT'nin temel kavramlarına oldukça uygun sahneler içerdiğinden bu kuramın temel alındığı psikolojik danışmanlık sürecine fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### 5. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni Beyanı:** Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç)

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

#### 6. KAYNAKÇA

Bayram, F., & Özkamalı, E. (2020). Sinema terapi: Aile danışmanlığı alanında sinema terapi çalışmalarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 1319-1341. doi: 10.26466/opus.687535

Bilgen İ. (2021). *Terapide psikolojik esneklik kabul ve adanmışlık terapisi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Bostancıoğlu, B., & Kahraman, M. E. (2017). Sanat terapisi yönteminin ve tekniklerinin sağlık-iyileştirme gücü üzerindeki etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 5(2), 150-162. doi: 10.14514/BYK.m.21478082.2017.5/2.150-162

Boyacı, M., & İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734-746. doi: 10.17860/efd.03838

Docter, P., & Powers, K. (2020). *Soul* [Film]. ABD: Disney, Pixar.



- Esen, F. B., Yavuz, K. F., Nalbant, A., İlkay, Ş., & Burhan, H. Ş. (2020). *Değer kartları*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Esen, F. B., & Yavuz, K. F. (t.y). *Kabul ve kararlılık terapisi (ACT)*. Bağlamsal Bilimler ve Psikoterapiler Derneği (TÜRBAD) sitesinden alınmıştır: <https://www.baglamsalbilimler.org/kabul-ve-kararlilik-terapisi-act/>
- Harris, R. (2018). *ACT'ı kolay öğrenmek ilkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç* (H. T. Karatepe ve F. Yavuz, Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık. (2009)
- Harris, R. (2019). *Mutluluk tuzağı* (Ç. Şaher, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık. (2007)
- Hayes, S., & Smith, S. (2021). *Zihninden çık hayatına gir* (N. Yavuz, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık. (2005)
- İzgiman, S. (2021) Kabullenme ve kararlılık terapisi. A. N. Canel (Ed.), *Terapide Yeni Ufuklar* (ss. 159-174). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. doi: 10.17860/mersinefd.665406
- Kul, A., & Türk, F. (2020). Kabul ve adanmışlık terapisi (ACT) üzerine bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16[29 Ekim Özel Sayı], 3773-3805. doi: 10.26466/opus.741907
- Murdock, N. L. (2013) *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (2. Basım) (F. Akkoyun Ed.). İstanbul: Nobel Yayın. (2008)
- Nalbant, A., & Yavuz, K. F. (2019). Dil kozasından çıkış: Bilişsel ayrışma. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 58-62. doi: 10.5455/JCBPR.33709
- Öztürkler, M., & Karaaziz, M. (2021). Beyaz Şeytan filminin bilişsel davranışçı psikoterapi perspektifinden değerlendirilmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(4), 298-303. doi: 10.35365/ctjpp.21.4.31
- Sakızcıoğlu, S., & Voltan Acar, N. (2016). Uzak Film'i'nin varoluşçu terapinin temel kavramları açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1288-1297. doi: 10.17719/jisr.20164317698
- Seyrek, Ö. D., Ersanlı, E., & Dicle, A. N. (2021). Kabul ve kararlılık terapisi bağlamında bir bibliyoterapi örneği: Simyacı romanı. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(53), 2866- 2883. doi: 10.29228/Joh.49909
- Tümlü, G. Ü., & Voltan Acar, N. (2014). “İssız Adam” filminin gerçeklik terapisine dayalı incelenmesi. *İnsan ve İnsan*, 1(2), 62-73. doi: 10.29224/insanveinsan.279983
- Urfa, O., & Urfa D.T. (2018). Dangal filminin feminist terapi yaklaşımına göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59). 1307-9581. doi: 10.17719/jisr.2018.2677
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Y. (2020). ‘Amerikan Güzeli’ filminin akılcı duygusal davranışçı terapi ve bilişsel terapinin bazı kavram ve görüşleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 219-232. doi: 10.17860/mersinefd.479531

## 7. EXTENDED ABSTRACT

Acceptance and Commitment Therapy (ACT) is one of the third-wave psychotherapy approaches. This theory invites the acceptance of unwanted thoughts and feelings as they are, without avoidance. The main goal of the theory is to increase psychological flexibility for a meaningful life. Psychological flexibility is built upon six concepts: acceptance, cognitive defusion, self as context, committed action, values, and contact with the present moment. On the opposite side of psychological flexibility, there is psychological inflexibility consisting of experiential avoidance, cognitive fusion, attachment to conceptualized self, avoidance, lack of values clarity, conceptualized past, and feared future. This study aims to analyze the animation movie *Soul* regarding ACT's psychological flexibility and inflexibility concepts.

In the movie *Soul*, Joe Gardner's biggest dream is to appear on a jazz club stage. When he gets close to achieving this, he experiences a near-death situation. Since he could not accept death when he got that close to his dream,

he tries to get back to the world. In this struggle, his spirit encounters another spirit named 22, who was created long before but could not be persuaded to be born. While this spirit tries to help Joe get back to the world, things go wrong, and an adventure begins for them. The character named 22 experiences life for the first time, while Joe receives an opportunity to observe his life from an outside perspective. In the movie, there are numerous scenes that coincides with ACT's core dimensions. For instance, the plot of the movie starts with Joe's escape from death and ends with him accepting it when he discovers the meaning of life. The ACT's experiential avoidance and acceptance concepts can be observed in these incidents. The scenes of thoughts giving trouble to people who then become lost souls and 22 becoming a lost soul can be interpreted with cognitive fusion. On the other hand, the character named 22 gets into Joe's mind, making him look at his own thoughts from outside. This can be interpreted as an example of cognitive defusion. In this case, Joe notices his ideas as being separate from himself.

Joe's way of conceiving his life only around jazz and relating with all people through jazz are examples of attachment to conceptualized self. Characters who are getting into bodies of others and their experiences following that exemplify self as context, which is defined as noticing the observing self. Additionally, there are many scenes that can be an example of the concept of contact with the present moment. All the scenes reflecting 22 as alive for the first time can be an example of contact with the present moment. On the other side, Joe's effort to normalize life despite 22's experience is an example of a lack of contact with the present moment. Furthermore, for him to return to the world, the character Moonwind makes Joe exercise a technique very similar to the ones ACT uses for contact with the present moment.

In the movie *Soul*, values appear as sparks in the tickets that souls needed to have so they could move onto the world. The place where souls find their sparks, the hall of everything, reminds ACT's aim for people to discover their value areas. According to ACT, values are not goals or aims to achieve. It is underlined in the movie that a spark is not the aim of the soul. On the opposite side of this concept, lack of values clarity is exemplified by Joe conceiving his spark as only playing piano and reducing it to playing only on the stage. Lost souls and people who got obsessed with certain behaviors and detached from life refer to unfunctional behaviors that detract people from their value areas. An obvious example of behavior that is not value-driven is the moment Joe gets a feeling of emptiness after the concert, where he achieved his dream of playing piano on the stage. The best example of value-driven action is how hairdresser Dez conceives of his profession and whole life. Dez has value area of family, and he exercises his profession masterfully and enjoys it in addition to being a self-sacrificing person.

In conclusion, *Soul* gives us a significant opportunity to conceptualize ACT since most of the scenes fit well with the basic constructs of ACT's psychological flexibility and inflexibility models. The general plot of the movie between life and death reminds us of metaphors that ACT uses with individuals. In this respect, *Soul* might offer some benefits in the therapeutical processes based on ACT.

Yüzügüldü, M. A. (2023). Down sendromlu çocukların gelişimsel özellikleri, rehabilitasyon imkânları ve ekip çalışmasında çocuk gelişimcinin rolü üzerine bir derleme. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(3), 232-242.



**JSES**  
**Journal of Sustainable Educational Studies**  
**e-ISSN: 2757-5284**



Geliş/Received: 11.05.2023 Kabul/Accepted: 24.06.2023

Makale Türü (Article Type): Derleme/Review Article

## **Down Sendromlu Çocukların Gelişimsel Özellikleri, Rehabilitasyon İmkânları ve Ekip Çalışmasında Çocuk Gelişimcinin Rolü Üzerine Bir Derleme**

**Melis Ay YÜZÜGÜLDÜ<sup>1</sup>**

### **Özet**

Down Sendromu kromozomal bir bozukluk olup, üç tipte görülmektedir. Genellikle birden fazla sağlık sorununu beraberinde getirir. Down sendromlu bireyler, normal gelişim gösteren bireylere göre gelişimsel olarak farklılıklar göstermektedir. Bunlardan en belirginini zihinsel yetersizliktir. Dil gelişimi alanındaki gerilikler, yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkmaktadır. Fiziksel gelişimlerinde tipik yüz görünüşleri ve düşük kas tonusu ön plana çıkmaktadır. Sosyal gelişimlerinin akranlarıyla aynı düzeyde ilerlediği bilinmektedir. Gevşek eklem ve kas yapısı sebebiyle öz bakım becerilerinin zayıf olduğu bilinmektedir. Ailelerin psikolojik, ekonomik, sosyal, evde bakım hizmetlerinden yeterince yararlanamama gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Down Sendromlu çocukların eğitiminde öncelik olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamı oluşturulmasına önem verilmekte ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Ekip çalışması şeklinde eğitimler sürdürülmektedir. Bu ekipte; çocukta var olan diğer sağlık sorunlarına yönelik branş uzmanları, hemşireler, fizik tedavi uzmanları, dil ve konuşma terapistleri, psikologlar, çocuk gelişimciler, özel eğitim öğretmenleri bulunmaktadır. Çocuk gelişimcinin ekipteki her meslek elemanı ile etkileşim içerisinde olması hazırlayacakları destek programlarında oldukça etkili olmaktadır. Ailenin de içinde bulunduğu iş birliği çalışmasında Down Sendromlu çocuğun potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Down Sendromu; özel eğitim; rehabilitasyon; çocuk gelişimi

### **A Review on the Developmental Characteristics of Children With Down Syndrome, Rehabilitation Opportunities and the Role of the Child Developer in Teamwork**

### **Abstract**

Down Syndrome is a chromosomal disorder and is seen in three types. It usually brings with it more than one health problem. Individuals with Down syndrome show developmental differences compared to individuals with normal development. The most obvious of these is intellectual disability. Retardations in the field of language development appear in the first years of life. In their physical development, typical facial appearances and low muscle tone come to the fore. It is known that their social development progresses at the same level as their peers. It is known that self-care skills are weak due to loose joint and muscle structure. It is known that families experience problems such as not being able to benefit from psychological, economic, social and home care services adequately. In the education of children with Down Syndrome, priority is given to creating the least restrictive educational environment and it is important to create individualized education programs.

<sup>1</sup> Öğr. Gör., İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul-Türkiye, melisay.yuzuguldu@sisli.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5972-7042

Trainings are carried out in the form of teamwork. In this team; There are branch specialists, nurses, physical therapists, speech and language therapists, psychologists, child development specialists, and special education teachers for other health problems in children. The interaction of the child development specialist with every professional member in the team is very effective in the support programs they will prepare. It is aimed to maximize the potential of the child with Down Syndrome in the cooperation work that includes the family.

**Keywords:** Down Syndrome; special education; rehabilitation; child development

## 1. GİRİŞ

Down Sendromu dünyada ortalama her 800-1000 canlı doğumda bir görülür ve dünyada 6 milyon civarında sendromu taşıyan birey yaşadığı bilinmektedir (Demir ve Güler, 2013). Türkiye’deki verilere bakıldığında yılda ortalama olarak 2500- 3000 Down Sendromlu bebek doğduğu görülmektedir. Yani gün bazında bakıldığında her gün ortalama 8 Down Sendromlu bebek dünyaya gelmektedir (Sarı ve Demirbağ, 2019). Türkiye’de tam bir veri olmasa da yaklaşık 100.000 Down Sendromlu bireyin olduğu düşünülmektedir (Bağatur, 2018).

Down Sendromu otozomal genetik geçişli bir anomalidir ve trizomi 21 olarak bilinir. Down sendromu 1866 yılında John Langdon Down tarafından tanımlanmıştır (Sarı ve Demirbağ, 2019). Kromozomal bir bozukluktur. Down Sendromu birden çok sağlık sorununu da beraberinde getirmektedir. Bunlar; fiziksel gelişimde problemler, zihinsel yetersizlik, kalp hastalıkları, sindirim bozuklukları ve ortopedik sorunlardır. En yaygın olarak zihinsel yetersizlik görülmektedir (Çatalbaş, Manav ve Ocakçı, 2015).

Down sendromu, genetik bir farklılıktır. Aynı zamanda insanlarda en sık görülen kromozomal anomalidir (Demir ve Güler, 2013). Yetersizlik türleri içerisinde “Zihinsel Yetersizlik” kategorisinde yer almaktadır. Down Sendromu üç tipte görülür. Bunlar; klasik tip, translokasyon tipi ve mozaik tiptir (Mutlu, 2015). Klasik Tip (Trizomi 21); en sık görülen (%90-95 oranında) tiptir. Mayoz bölünme esnasında 21. kromozomun ayrılmasını yüzünden oluşur ve anne kaynaklanmaktadır (Mutlu, 2015). Bölünemeden kaynaklanmaktadır ve bölünmede oluşan embriyonun 21. kromozomunda iki kromozom yerine üç kromozom olmasıdır (Sansi ve Özer, 2019). Mozaik Tip; %3 oranında görülmektedir (Mutlu, 2015). Hücrelerin bazıları normal iken (46 kromozom) bazıları 47 kromozom olan iki tip hücrenin karışımı sonucu oluşmaktadır ve en az görülen tiptir. Mozaik tipteki bireyler diğer Down Sendromlu bireylerden daha az Down sendromunun özelliklerini taşımaktadırlar ve mozaik tipte yer alan Down Sendromlu çocukların diğer tiplere göre daha yüksek IQ puanına sahip oldukları söylenmektedir (Sansi ve Özer, 2019; Bilginer, 2002). Translokasyon Tipi: %6 oranında görülür. Anne veya babadan kalıtım yoluyla geçmektedir. Gen sayısı niteliklerinin değişmemesi ve aynı kalmasına dengeli translokasyon denilmektedir. Gen sayısının ve niteliklerinin değişmesine ise dengesiz translokasyon denilmektedir. Kromozomlardan birinden kopmuş olan parçanın bir başka kromozoma yapışması durumu olarak bilinmektedir (Mutlu, 2015). Hücrelerdeki kromozom sayılarının toplamı 46’dır ve 21. kromozomun bir parçası veya tamamı 14. kromozoma yapışmakta, dolayısıyla oluşan 21. kromozom fazlalığı Down sendromunun özelliklerinin görülmesine sebep olmaktadır (Sansi ve Özer, 2019).

Down Sendromunun nedenlerine bakıldığında, normal bir insanda bulunan 46 kromozom sayısının 47 olma durumu olarak bilinmektedir. 21. Kromozom çiftinin hücre bölünmesi sırasında yanlış bölünmesiyle üç adet olmasından kaynaklanmaktadır (Bağatur, 2018). Kısaca başlıca nedeni hücre bölünmesindeki bir hatadır (Demir ve Güler, 2013). Down sendromunun en büyük etmenin annenin hamilelik yaşı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla 35 yaş ve üstü gebeliklerde riskin arttığı söylenmektedir. Fakat genele bakıldığında genç kadınlar daha fazla gebelik yaşadıkları için Down Sendromlu çocukların %75-80’i kronolojik olarak genç yaşta annelerin bebekleridir (Bağatur, 2018). Aynı zamanda nedenler arasında; hamilelik döneminde sigara ve içki gibi kötü maddelerin kullanımı, radyasyona ve X-Ray ışınlarına ve pestisitlerin<sup>2</sup> olumsuz etkilerine maruz kalmak sıralanabilmektedir (Sarı ve Demirbağ, 2019).

<sup>2</sup> Pestisit; tarım ilacı olarak bilinmektedir. Kontrolsüz ve bilinçsiz kullanımı insan sağlığına oldukça zarar vermektedir. Pestisit kullanımı her geçen yıl artmaktadır ve bu durum birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Demirözer, ve diğerleri, 2019).

## 1.1. Down Sendromlu Çocukların Genel Gelişimsel Özellikleri

Down Sendromlu çocuklar gelişimsel olarak farklılıklar göstermektedirler. Zihinsel yetersizlik ön planda olmak üzere; fiziksel, motor gelişim, öz bakım becerileri, dil ve sosyal gelişim alanlarında gelişim gerilikleri görülmektedir. Aynı zamanda tipik bir yüz ön plandadır (Başar Şenyılmaz, 2017). Normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş bir gelişim seyri görülmektedir ve bunlara ek olarak kalp anomalileri, tiroid, endokrin sistem hastalıkları, ortopedik sorunlar, solunum sıkıntıları ve duygusal bozukluklar gibi durumlar da eşlik edebilmektedir (Sarı ve Demirbağ, 2019). Down Sendromlu çocukların genellikle yaşitlarından geç öğrendikleri yürüme, konuşma, tuvalet eğitimi ve kendi kendine giyinebilme becerilerini nadir olarak normal gelişim gösteren çocuklar gibi yapabildikleri gözlemlenmektedir (Aydın, 2014).

### 1.1.1. Bilişsel Gelişim

Down Sendromu zihinsel yetersizliğin eşlik ettiği bir sendrom olarak bilinmektedir. Bilişsel becerilerdeki bozulmalar değişik derecelerde olabilmektedir (Sarı ve Demirbağ, 2019). IQ değerleri genelde 20-80 arasında, ortalama olarak bu değer 50-60 olduğu bilinmektedir. Matta ve arkadaşlarının 2006 yılında yaptığı Down Sendromlu çocukların bilişsel yeterliliklerini ele alan bir araştırmada, 121 Down Sendromlu çocuğun %19'unun hafif, %30'unun orta, %33'ünün ağır ve %18'inin de ileri ağır derecede zihinsel yetersizlik görüldüğü söylenmektedir (Sansi ve Özer, 2019).

Down Sendromlu kadın ve erkeklerin bilişsel becerileri farklılık göstermektedir ve kadınların erkeklere oranla daha iyi öğrenme becerilerinin olduğu, zihinsel yetersizliğin daha hafif düzeyde seyrettiği bilinmektedir (Başar Şenyılmaz, 2017). Down Sendromlu çocuklar soyut kavramları anlamakta güçlük yaşamaktadırlar ve dikkat süreleri normal gelişim göstererek akranlarına göre kısa, hafızaları daha zayıftır (Mutlu, 2015). Problem çözebilme becerilerinde, karar verme süreçlerinde normal gelişim gösteren çocuklara göre daha çok zorlandıkları görülmektedir (Demir ve Güler, 2013).

### 1.1.2. Dil Gelişimi

Down Sendromlu çocuklarda motor becerilerde olduğu gibi dil becerilerinde de gelişimsel gerilikler yaşamın ilk yıllarında belirgin olmaktadır (Sarı ve Demirbağ, 2019). Genelde yürüme becerisini kazandıktan sonra 1-2 yıl içerisinde konuşmaya başladıkları görülmektedir ve kelimeleri kullanmaları 3 yaşından itibaren gerçekleşir ama cümle kurabilme becerileri 6 yaşına kadar sürebilmektedir. Söylenenleri anlayabilmekte fakat kendilerini ifade edebilme becerileri algılamalarından daha düşük seyretmektedir (Mutlu, 2015). Alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerinden daha iyi geliştiği söylenmektedir. Bunun dışında normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında, bebeklik döneminde yüz yüze olan iletişimde ilgili olma, jest ve mimiklerle iletişim kurma, çocukluk döneminde dil anlama becerilerinin sözel olmayan zekâ ile tutarlılığı bakımından aynı düzeyde oldukları söylenmektedir (Acarlar, 2006).

### 1.1.3. Fiziksel ve Motor Gelişim

Down Sendromlu çocukların fiziksel özellikleri birbirine benzer olmaktadır ve normal gelişim gösteren çocuklardan farklı fiziksel özelliklere sahip oldukları bilinmektedir (Gerçeksever, 2011). Aşağıda verilen tabloda Down Sendromuna sahip çocukların bazı fiziksel özellikleri yer almaktadır.

**Tablo 1.** Down Sendromlu Çocukların Genel Fiziksel Özellikleri

Burun kökünün basık ve küçük olması
Düz ve basık yüz görüntüsü
Gözün iç kenarlarının tipik olarak deri kıvrımları
Düşük ve anormal yapılı kulak kepçesi
Kas gerginliğinin az olması
Eldeki serçe parmakta orta kemiğin bulunmaması
Ayak baş parmağı ve ikinci parmak arasında ayrıklık olması
Dilin normalden ve ağız içinden büyük olması

Avuç içini ortadan ikiye bölen tek bir çizgi bulunması

Eklemlerin esnek olması (normalden fazla)

Tablo 1’de verilen fiziksel özellikler, Down Sendromlu çocukların fiziksel gelişimlerini de etkilemektedir. Özellikle kas gücü gerektiren becerilerde gelişimleri, normal gelişim gösteren çocuklara göre geriden gelmektedir (Gerçeksever, 2011).

Down Sendromlu çocuklarda görülen diğer fiziksel farklılık ve en belirgin özellikleri ise hipotonik<sup>3</sup> yapıdır. Hipotonik yapıya sahip çocukların özellikleri, daha az aktif yaşam ve kas sistemindeki gevşekliklerdir (Bilginer, 2002). Kasların gevşek ve yumuşak olması durumudur. Kasların gevşek ve yumuşak olması hareket edebilme becerileri, güç kullanabilmelerini etkilediği için gelişimin her alanında olumsuz etkileri görülmektedir. Daha yaşamın ilk yıllarından yuvarlanma, oturma, yürüme, ayakta durabilme, ağız kaslarını kontrol edip beslenebilme gibi becerileri sekteye uğratmaktadır (Mutlu, 2015). Down Sendromlu çocuklarda motor gelişimindeki gecikmeler ve sorunlar yaşamın ilk yıllarında kendini göstermektedir (Sarı ve Demirbağ, 2019). Down Sendromuna sahip çocuklarda, kız ve erkek çocuklarında motor alandaki becerilerde farklılıklar bulunmaktadır. Kız çocuklarında erkek çocuklarına oranla motor gelişiminin daha iyi seviyede olduğu söylenmektedir (Bilginer, 2002). Ayrıca sindirim sistemindeki düz kasları da etkilemektedir ve tüm kas gruplarını etkilediğinden kaba ve ince motor becerilerinde gerilikler yaşanmasına sebep olmaktadır. Denge bozuklukları gibi hareket bozuklukları yaşadıkları görülmektedir. Down Sendromlu çocukların geciken motor gelişimlerine duyu kayıpları da eşlik etmektedir (Sansi ve Özer, 2019).

#### **1.1.4. Sosyal-Duygusal Gelişim**

Yaşamın ilk yıllarında Down Sendromlu çocukların erken iletişim becerilerinin normal gelişim gösteren çocukların gelişimiyle aynı orantıda geliştiği belirtilmektedir. Down Sendromlu çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine bakıldığında zihinsel gelişimlerinden daha hızlı olduğu söylenmektedir (Mutlu, 2015). Sosyal-duygusal gelişime baktığımızda da kız ve erkek çocuklarında farklılıklar olduğunu görülmektedir. Down Sendromlu erkek çocukları sosyal olarak kız çocuklarına göre daha aktif bir yapıya sahip olduğu söylenmektedir (Bilginer, 2002). Down Sendromlu çocukların sosyal-duygusal gelişimleri, çocuğun bulunduğu çevre, aile yapısı, mizacı ve eğitim koşullarına göre birbirlerinden farklılık göstermektedir (Başar Şenyılmaz, 2017)

Down Sendromlu çocukların sosyal zekâlarının diğer zekâ türlerine göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Arkadaş ilişkileri kurabilme, çabuk kaynaşma ve bulunduğu ortama çabuk alışıp ısınma özellikleri bulunmaktadır (Gerçeksever, 2011). Aynı zamanda duygu tanımada gelişimsel olarak geri oldukları bilinmektedir. Korku, şaşırma ve kızma gibi duygularını anlamada güçlük çekmektedirler (Erdem ve Ege, 2011). Zihinsel yetersizlik sebebiyle empati kurabilmekte güçlük yaşamaktadırlar. İnatçı bir mizaç yapısına sahiptirler ve neşeli görüntülerin altında davranışsal ve duygusal olarak problemler sergileyebilmektedirler (Başar Şenyılmaz, 2017).

#### **1.1.5. Öz Bakım Becerileri**

Down Sendromlu çocukların öz bakım becerilerini kazanmaları bilişsel ve dil gelişimine göre daha kolaydır (Mutlu, 2015). Eklem ve kasları gevşek olması durumu, öz bakım becerilerinin gelişimine olumsuz yönde etki etmektedir (Gerçeksever, 2011).

Down Sendromlu çocuklar, ağız temizlemede, yemek yerken yapılması gereken gıda kontrolünde, ısrabilme ve dili uygun biçimde kullanabilme işlevlerinde yetersizlikleri olduğu görülmektedir. Günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi ve arttırılması, bu beceriyle ilişkili olan sosyalleşme ve iletişim becerilerini de olumlu yönde etkilediği söylenmektedir (Başar Şenyılmaz, 2017).

### **1.2. Özel Gereksinimli Çocukların ve Ailelerinin Temel Sorunları Nelerdir?**

Özel gereksinimli çocuğa sahip olacaklarını öğrenen ailelerin yas süreçlerini ilk olarak şok, inkâr, depresyon, suçluluk, kaygı, intihar, durumla yüzleşmekten gelmekten kaçınma, hayal kırıklığı gibi birçok olumsuz duygular hissetmektedirler. Yaşanılan durumu kabullenmek ve uyum sağlayabilmek ebeveynler için kolay bir durum değildir (Çatalbaş, Manav ve Ocakçı, 2015). Kübler-Ross (1969) ailelerin yaşadığı yas sürecini sırasıyla; inkâr,

<sup>3</sup> Down Sendromlu bireylerde görülen düşük kas tonusudur (Başar Şenyılmaz, 2017).

öfke, pazarlık, depresyon ve kabullenme olmak üzere beş aşamada incelemiştir (Pulat, Akyüz ve Akçakaya, 2019).

Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler, çocuklarının bakımı, tedavisi, eğitimi gibi birçok konuda zorluklar yaşayabilmektedirler. Özellikle yoksul aileler risk grubundadır. İyi beslenememe, doğum öncesi ve sonrası iyi bakımın sağlanamaması, sağlık hizmetlerinden yararlanamama gibi durumlar sonucu çocukta yetersizlikler oluşturabilmektedir. Aynı zamanda bazı ebeveynler, evde bakım hizmetlerinin yetersizliğinden özel gereksinimli çocuklarına bakım sağlayabilmek için işlerinden ayrılmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum aileyi ekonomik olarak olumsuz yönde etkilemektedir (Özmen ve Çetinkaya, 2012). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle ülkemizde yapılan bir çalışmada; ailelerin sosyal çevreden destek göremedikleri, suçlama duygusu içinde olduklarını ve suçlanma duygusu yaşadıkları, geleceğe umutla bakamama ve kaygılanma durumları yaşadıkları, çocuklarına yönelik kaza ya da yaralanma korkuları yaşadıkları, hayal kırıklıkları yaşadıkları, çocuğun gereksinimi hakkında davranışlarını kontrol edememe durumları yaşadıkları, sorunları hakkında düzenli bir şekilde konuşabilme ve danışabilme ihtiyacı duydukları sonucuna varılmaktadır (Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006).

Özel gereksinimli çocukların yaşadıkları sorunlara bakacak olursak başta topluma uyum sürecindeki sorunları ele almak gerekmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında akran zorbalıklarına maruz kalan özel gereksinimli çocuklar kabul görmediğini hissedebilmektedir. Kendilerini ifade edebilmekte zorluklar yaşayan çocuklarda davranış problemleri gözlemlenmektedir. Yetersizliklerine yönelik çevresel düzenlemelerinin olmaması sosyal hayata katılmada oldukça büyük bir sorundur. Özel gereksinimli çocuklar bazen aileleri tarafından da gerekli ilgi ve duyarlı bakımı görememekte ve kendilerini güvende hissedememelerine sebep olmaktadır. Özellikle özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine erişemeyen özel gereksinimli çocuklar, evde bakım hizmetlerinin yetersizliğinden dolayı gerekli eğitim ve bakımı alamamaktadır. Kendilerini anlayan ve ihtiyaçlarını gidermede yardımcı olacak destek hizmetlerinin varlığına ihtiyaç duymaktadırlar.

### **1.3. Türkiye’de Tıbbi Tanı Sonrası İzlenen Yol Nedir ve Nasıl Olmalıdır? Ekip Çalışmasında Yer Alması Gereken Meslekler Nelerdir?**

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin, yetersizlik türüne göre ayırım olmadan eğitsel değerlendirme ve tıbbi tanılamadan sonra eğitime başlanması için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı oluşturulmasına ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanılmasına karar verilerek eğitim planı özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmaktadır. Eğitime başlayan çocukların her yıl Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), BEP kurulu tarafından yenilenmektedir (Bağatur, 2018).

Türkiye’de tıbbi tanı almış Down Sendromlu çocukların, sendroma eşlik eden diğer hastalıkları varsa yakın takiple hastanelerde tedavileri sürdürülmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon imkânlarından yararlanmaları sağlanmaktadır. Bu bir hastalık değildir, bir farklılıktır bunun için Down Sendromu tedavi edilememektedir. Gerekli eğitim, dil ve konuşma terapisi ve fizik tedavi uygulamalarıyla ilk amaç Down Sendromlu çocukları sosyal hayata kazandırmaktır. Eğitim hayatının başlamasıyla birlikte sosyal hayata katılımı sağlanır ve kendi kendine yetebilen bir birey olması amaçlanmaktadır. Tıbbi tanı sonrası izlenmesi gereken yol “çocuğa görelilik” ilkesine göre yapılmaktadır. Çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yönelik programlar hazırlanmaktadır. Eğitim sırasında yalnızca çocuk değil, ailenin eğitimi de oldukça önem taşımaktadır.

Down Sendromlu çocuklar yaşamlarını sürdürürken başkalarının yardımına ihtiyaç duymaktadır ve ihtiyaçlarını karşılayan kişiler aileleridir. Dolayısıyla ailelere oldukça sorumluluk düşmektedir (Sarı ve Demirbağ, 2019). Ailelere destek olacak eğitimci ve sağlık personellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ekip çalışmasında yer alması gereken mesleklere bakıldığında; başta çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanları yer almaktadır. Çocukta var olan diğer sağlık sorunlarına yönelik branş uzmanları ve hemşireler yer almaktadır. Fizik tedavi uzmanları, dil ve konuşma terapistleri, psikologlar, çocuk gelişimciler, özel eğitim öğretmenleri ekibin olmazsa olmazları olarak bilinmektedir (Kaçmaz ve diğerleri, 2021). İş birliği içerisinde çalışıldığında ve iş birliğine aile de dahil edildiğinde Down Sendromlu çocuğun potansiyelinin en üst düzeye çıkarılmasına yardımcı olmaktadır.

### **1.4. Ekip Çalışmasında Çocuk Gelişimcinin Yeri ve Görevleri**

#### **1.4.1. Çocuk Gelişimci Kimdir?**

Çocuk gelişimi, gelişim biliminin bir parçasıdır (Doğan Keskin ve Karaaslan, 2021). Bu gelişim alanı psikolojinin deneysel, klinik ve psikanalitik alanlarından türetilmiş çok disiplinli bir alandır. Yeni bir kökene sahiptir

(Kaçmaz, Kay, Boğa, Temiz, Ayanoğlu ve Sağlam, 2021). Çocuk gelişimciler lisans düzeyinde eğitim almış olan profesyonellerdir (Doğan Keskin ve Karaaslan, 2021).

Tarihine baktığımızda ilk olarak 1960 yılında okul öncesi eğitimi alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adı altında çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. Sonraki yıl yürürlüğe giren “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ile okul öncesi eğitimin önemi vurgulanarak, bölümde hızlı gelişmeler yaşanmış ve yaygınlaşmıştır. Dolayısıyla lisans düzeyinde programların açılması hedeflenmiştir. Sonrasında Anaokulu öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişimi bölümleri gibi farklı isimlerde bölümler açılmış ve Çocuk Gelişimi bölümü çeşitli aşamalardan sonra ilk olarak 1968 yılında Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi adıyla kurulmuştur. 1996 yılında ise YÖK’ün aldığı karar ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi adını almıştır. Çocuk Gelişimi Bölümü 2007 yılında 2007/12216 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü olarak düzenlenmiştir. Sonrasında ise farklı kurumlarda Sağlık Bilimleri Fakülteleri adı altında Çocuk Gelişimi bölümleri oluşturulmaya başlanmıştır (Kaçmaz ve diğerleri, 2021).

Çocuk Gelişimciler 0-18 yaş aralığında olan çocukların gelişimlerini (dil, bilişsel, sosyal-duygusal, motor, özbakım becerileri) değerlendirmektedirler. Yapılan değerlendirmeler sonucunda gelişimsel destek, izleme ve yönlendirme için karar vermektedirler (Doğan Keskin ve Karaaslan, 2021). Ayrıca çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla aile ve okulla iş birliği yaparak müdahale programı hazırlamakta, uygulamakta ve değerlendirmektedirler (Yavuz ve Kahraman, 2022). Gelişim sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri, davranış yönetiminin nasıl sağlanması gerektiği hakkında ailelere bilgilendirmeler yapmakta ve gelişimsel sapmaların fark edilmesini sağlamaktadırlar (Kaçmaz ve diğerleri, 2021). Lisans eğitimleri boyunca çalışma alanlarında multidisipliner ve transdisipliner yaklaşımın önemini benimseyerek staj imkânları bulunmaktadır. Dolayısıyla bir ekibin parçası olmayı içselleştirerek mezun olmaktadır (Yavuz ve Kahraman, 2022).

#### **1.4.2. Çocuk Gelişimcilerin Çalışma Alanları**

Çalışma alanları incelendiğinde sağlık, sosyal hizmet, adalet, eğitim gibi çocuğu hedef alan her alanda görev yapmaktadırlar (Doğan Keskin ve Karaaslan, 2021). Sağlık alanında Çocuk Gelişimi Birimi’nde gelişimsel pediatri, oyun odaları, yatan hasta servislerindeki çocukların gelişim alanlarını değerlendirmekte ve izleme sağlamaktadırlar. Sosyal hizmet alanında; çocuk destek merkezleri, aile danışmanlığı merkezleri, çocuk evleri ve sosyal hizmet merkezlerinde görev yapmaktadırlar. Adalet sistemine bağlı adli kurumlarda suçta sürüklenen çocukların genel durumlarının takibini, kendilerini adli ortamlarda ifade edebilmelerini sağlamaktadırlar. Çocuğun adalet sisteminde örselenmesinin önüne geçebilmek için çalışmaktadırlar. Eğitim kurumlarında ise Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde meslek liselerinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümüne ilgili kriterler sağlanarak atanabilmektedirler. Aynı zamanda sertifika programına katılarak Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği alanına atanabilmektedirler. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğretmenlere ve ailelere çocuklar hakkında bilgi vermek, çocukların yetersizliklerinin çözümünde destek sağlamak amacıyla görev yapmaktadırlar. Lisansüstü eğitimlerini tamamladıktan sonra Yüksek Öğretim kurumlarında; Eğitim Fakültelerinde, Sağlık Bilimleri Fakültelerinde, üniversitelerin Yüksekokul ve Meslek Yüksekokullarının Çocuk Gelişimi Bölümlerinde Öğretim Elemanı olarak görev yapabilmektedirler (Kaçmaz ve diğerleri, 2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde tüm tanı gruplarıyla çalışmaktadırlar (Yavuz ve Kahraman, 2022).

#### **1.4.3. Özel Eğitim Kurumlarında Çocuk Gelişimci Görev ve Yetkileri**

Özel eğitim merkezleri; özel gereksinimli olan bireyleri topluma kazandırmayı hedefleyen, kendi kendine yetebilen bir birey olmasını sağlamayı amaçlayan, bireyin ihtiyacına yönelik bilişsel, dil, öz bakım, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan, davranış öğretimi sağlayan ve özel gereksinimli bireyin ailesine bilgilendirme ve destek veren eğitim ortamları olarak bilinmektedir (Kaçmaz ve diğerleri, 2021).

Çocuk gelişimciler pedagojik formasyon eğitimini ve usta öğreticilik eğitimini tamamlayarak özel eğitimde eğitici rolünü üstlenmede yeterlilik kazanabilir. Böylece gelişimini değerlendirip destekleyici programlar hazırlayan çocuk gelişimciler, çocukların eğitiminde de yer alabilmektedir. Çocuk gelişimcilerin mesleki tanımında özel gereksinimi olan bireylerle çalışabileceği ve özel gereksinimli bireylere, gelişim alanlarını destekleyici programlar geliştiren, gelişimlerini takip eden ve değerlendiren, ailelere danışmanlık sağlayan profesyoneller olduğu geçmektedir. Çocuk gelişimciler özel gereksinimli çocukların bulunduğu her yerde çalışabilmektedirler. Ekibin içerisinde yer alan çocuk gelişimciler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre



özel eğitim kurumlarında görevlendirilebilmektedirler. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri çalışma alanı açısından yoğunlukla tercih edilen merkezlerdir (Yavuz ve Kahraman, 2022). Bu kurumlarda çocuk gelişimciler özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına göre eğitim ve müdahale programları hazırlamakta ve uygulamaktadırlar. Aynı zamanda aile ile iş birliği sağlayarak öğretimin genellemesini okul dışındaki ortamlarda da sağlamayı amaçlamaktadırlar (Kaçmaz ve diğerleri, 2021).

Down Sendromlu çocukların ekip çalışmasında en önemli ilke iş birliğidir. Çocuk gelişimcinin ekipteki her meslek elemanı ile etkileşim içerisinde olması hazırlayacakları destek programlarında oldukça etkili olmaktadır. “Çocuğa görelilik” ilkesi doğrultusunda yalnızca kendi yaptığı değerlendirmelere bakarak değil; gerek fizik tedavide gerek dil ve konuşma terapisinde ne durumda olduğunu bilmeli, doktorlarından diğer hastalıkları ile ilgili bilgiler edinmeli, eğitimcileriyle ve ailesi ile iletişim hâlinde olmalı ve psikoloğu ile süreci değerlendirmelidir. Bu değerlendirmeler sonucunda destekleyici programlarını hazırlamalıdır. Sürecin en önemli parçası şüphesiz ki ailedir. Aileyi bilgilendirmek, çocuğun durumu hakkında iletişimde bulunmak, evde yapılabilecek uygulamalar öğretmek, davranış problemlerinin yönetimi hakkında aileyi bilinçlendirmek çocuk gelişimcinin görevlerindedir.

## 2. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de özel gereksinimli her birey, gereksiniminin ne olduğuna bakılmaksızın yasalarca koruma altına alınmıştır. Bu yasalarda eğitim ve rehabilitasyon hakları da yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne baktığımızda Down Sendromlu bireyler için özel bir tanım bulunmamaktadır, bunun yerine zihinsel yetersizliğin tanımı yapılmaktadır. Yönetmelikte eğitimin öneminden, gecikmeden en erken şekilde başlanması gerekliliğinden bahsedilmektedir. Eğitimin tıbbi tanılamadan bile önce yapılması gerektiği öne sürülmektedir (Bağatur, 2018). Yönetmeliğe göre özel eğitim gerektiren bireylerin sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayrılmadan, kaynaştırma yoluyla, akranlarıyla birlikte eğitilmesi gerekliliğinin üzerinde durulmaktadır (Şişman, 2012). Aynı zamanda yönetmelikte “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” başlıklı bir madde yer almakta ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitsel performansları, gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasından ve programı hazırlayacak birimden ve görevlerinden söz edilmektedir (Seyhan ve Akduman, 2015). Görüldüğü üzere ülkemizde Down Sendromlu çocuklar dahil tüm özel gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarında, erken başlanması, kaynaştırma yoluyla olması ve bireyselleştirilmiş programlarla işlenmesi gerekliliği yasalarca güvence altına alınmaktadır.

Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan ve ayrı bir sınıfta eğitim görmeleri uygun bulunan özel gereksinimli bireyler için “özel sınıf” uygulamaları yer almaktadır. Özel sınıflar normal gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim görmeleri için her tür ve kademedeki özel ve resmi okullarda, millî eğitim müdürlüklerince özel eğitim sınıfları açılma şansı bulunmaktadır. Özel eğitim sınıfları, aynı tür yetersizliğe sahip çocuklar için oluşturulmaktadır. Sınıfların mevcutları okul öncesi ve ilköğretimde en fazla 10, yaygın eğitimde ise en fazla 15 çocuk olmak üzere ayarlanmaktadır. Orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için eğitim I. ve II. Kademe<sup>4</sup> olarak isimlendirilmektedir. Devamında ise resmi ve özel, özel eğitim iş uygulama merkezlerinde temel yaşam becerileri, topluma uyum ve meslek sahibi olmak için eğitime devam edilmektedir (Bağatur, 2018).

Down Sendromlu çocukların eğitimlerine bir yaşından önce başlanması gerekmektedir. Eğitimci ve ailenin iş birliği içerisinde olması çocuğun kendini keşfetmesi ve gelişimin hızının artırılması konusunda oldukça destek sağlayacaktır. Down Sendromlu çocukların uzman ve eğitimci yardımı dışında ailesinin sevgisine ve ilgisine daha çok ihtiyacı bulunmaktadır. Çocuğu aile ortamından uzaklaştırmamalı ve süreç beraber yürütülmelidir (Bilginer, 2002). Down Sendromlu çocukların sağlık sorunları çok fazla etkilemediği sürece tanı sonrası aldıkları eğitimlerde oldukça alıcıdırlar. Eğitime ve rehabilitasyona ne kadar erken yaşta başlanırsa zekâ seviyelerinde önemli değişiklikler görülmektedir (Demir ve Güler, 2013).

Down Sendromlu çocuklar eğitim ve rehabilitasyon sayesinde meslek edinebilir ve hayatlarını normal gelişim gösteren bireyler gibi devam ettirebilmektedir. Eğitimlerinde ödül kullanma etkili öğrenmeye yardımcı olabilmektedir. Eğitimlerin temel hedefleri; dikkat becerilerini geliştirme, komut alabilme, öz bakım becerileri,

<sup>4</sup> I. Kademe ilk dört yıl (1, 2, 3, 4. sınıf), II. Kademe sonraki dört yılı (5,6,7,8. sınıf) kapsar (Bağatur, 2018).

hareket geliştirme ve iletişim becerilerini destekleme yönünde olmalıdır. Down Sendromlu çocuklar kendilerinin yapabilecekleri işleri başkalarına yaptırma eğiliminde oldukları için eğitim süreçlerinde kendi işini kendi yapabilmeleri desteklenmelidir. Aynı zamanda eğitimlerinde sanat, müzik, drama ve oyun yöntemleri oldukça etkilidir (Demir ve Güler, 2013).

Yapılan çalışmalar sayesinde tüm gelişim alanları desteklenmektedir. Fizik tedavi uygulamaları ile kasları güçlendirilmeli ve motor becerileri artırılmalıdır. Fizik tedavide yapılan uygulamalara ek olarak algılama çalışmaları da eklenmelidir. En önemli desteklerden biri de dil ve konuşma terapisi. Hiç konuşmayan Down Sendromlu sayısı oldukça azdır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren dil ve konuşma terapisi ile desteklenen Down Sendromlu çocuklar ortalama 3 yaşında konuşmaya başlayabilmektedir (Demir ve Güler, 2013).

Yavuz ve Kahraman'ın (2022) yapmış olduğu bir araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev alan çocuk gelişimcilerin çalıştıkları ekte çocuk-aile ve okul arasında bütünleştirici bir rolde olduğu ifade edilmektedir. Fakat çalışma koşullarının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini söylemektedirler. Alanda daha aktif olunabilmesi için meslek yasasının çıkarılması önerilmektedir. Aynı zamanda ekip çalışmasına daha fazla uyum sağlayabilmeleri için çocuk gelişimcilerin güncel yaklaşımları takip etmeleri gerektiği öne sürülmektedir. Doğan ve Baykoç'un (2015) yaptığı bir araştırmada ise alanda daha fazla çocuk gelişimciye ihtiyaç duyulduğu, istihdam olanaklarının artırılması gerektiğinin üzerinde durulmaktadır. Böylece özel gereksinimli çocukların değerlendirme, yönlendirme, aile iş birliğinin sağlanması süreçlerinde ihtiyacı olan çocuklara daha hızlı destek sağlanmaktadır. Çocuk gelişimi alanında nitelikli olarak yetişen çocuk gelişimcilerin, özel gereksinimli olan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik anlaşılır, gerçekçi, kapsamlı bir gelişim raporu ve müdahale programının hazırlanması, özel eğitim kurumlarının daha sağlıklı ve nitelikli eğitim hizmeti verebilmesi açısından oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla Çocuk Gelişimi bölümünün lisans eğitimi kapsamında daha fazla yaygınlaşması sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kaçmaz ve diğerleri, 2021).

### 3. BEYAN

**Araştırma ve Yayın Etiği:** Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik Kurul İzni Beyanı:** Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir

**Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:** Bu makale tek yazarlıdır.

**Çıkar Çatışması Beyanı:** Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

**Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:** Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

### 4. KAYNAKÇA

Acarlar, F. (2006). Down sendromlu çocuklar ve yetişkinlerde dil gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(01), 1-13, doi: 10.1501/Ozlegt\_0000000095

Aydın, B. (2014). Down sendromlu bireylerin dil kullanımının sesbilimsel incelemesi: Nörodilbilimsel değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 243-256.

Bağatur, I. (Temmuz 2018). *Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, eğitim hakkı ve uygulamaları*. Erişim Tarihi: Aralık 2022, Down Sendromu Derneği: <https://www.downturkiye.org/egitim-hakki-ve-uygulamaları>

Başar Şenyılmaz, P. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu ve down sendromu olan bireylerde oral motor beceriler ve beslenme problemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Bilginer, H. (2002). Down sendromlu çocuklarda dil gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 165-179.

Çatalbaş, M., Manav, G., & Ocağcı, A. F. (2015). Kalp hastalığı olan down sendromlu çocukların ebeveynlerinin umutsuzluk düzeylerine aile merkezli hemşirelik yaklaşımı. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 5(3), 154-161.

Demir, P., & Güler, Ç. (2013). Down sendromlu çocuklarda ağız-diş sağlığı. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 23(2), 274-281.

- Demirözer, O., Uzun, A., Kurt, B., Nayir, T., Öztaş, D., & Tercan, T. (2019). Ziraat fakültesi öğrencilerinin pestisitler hakkındaki bilgi düzeyleri. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 4(1), 24-34.
- Doğan Keskin A., & Karaaslan B. T. (2021). Çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi ve özel gereksinim raporlarının düzenlenmesi sürecinde çocuk gelişimcinin rolü. *Ankara Eğitim Araştırma Hastanesi Dergisi*, 54(3), 487-496.
- Doğan, A., & Baykoç, N. (2015). Hastanede Çocuk Gelişimi Birimi'ne yönlendirilen çocukların değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3rd National Congress of Child Development and Education.
- Erdem, R., & Ege, P. (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 23-36. doi:10.1501/Ozlegt\_0000000155.
- Gerçeksever, H. İ. (2011). *Down sendromu çocukların giysilerden kaynaklanan giyinme problemleri ve giysi tercihleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaçmaz, C., Kay, M. A., Boğa, E., Temiz, A., Ayanoglu, M., & Sağlam, M. (2021). Türkiye'de çocuk gelişimci olmak: Çalışma alanları, görev ve yetkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 117-133.
- Mutlu, D. (2015). *Down sendromlu çocuğa sahip olan annelerin tanı ile ilgili haber alma süreci: Nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, D., & Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.
- Özsoy, A., Özkahraman, Ş., & Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-78.
- Pulat, F., Akyüz G., & Akçakaya Ü. (2019). Yas bahçesinde beş gün: Levlâ'nın Hikâyesi (Bir Borderline Kişilik Yapılanmasının Yas Süreci). *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 2(3), 1-13.
- Sansi, A., & Özer, D. (2019). Down sendromlu gençlerin fiziksel uygunluk düzeylerinin normal gelişim. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi Gösteren Akranları İle Karşılaştırılarak İncelenmesi*, 491-503.
- Sarı, C., & Demirbağ, B. C. (2019). Kathryn Elean Barnard'ın ebeveyn çocuk etkileşim modeli ile down sendromlu bir çocuğa hemşirelik bakımı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 4(4), 441-447.
- Seyhan, B., & Akduman, G. (2015). Ulusal yasalar ve yönetmelikler ile uluslararası sözleşmeler açısından engelli çocukların eğitim hakkı. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, SS060.
- Şişman, Y. (2012). Türkiye'de özürllülere yönelik yasal düzenlemeler. *Journal of Social Policy Conferences*, Sayı: 60, 169-221.
- Yavuz, E. C., & Kahraman, Ö. G. (2022). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çocuk gelişimci olmak. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(3), 811- 840.

## 5. EXTENDED ABSTRACT

Down Syndrome is seen in an average of every 800-1000 live births in the world and it is known that there are around 6 million individuals with this syndrome in the world. Looking at the data in Turkey, it is seen that 2500-3000 babies with Down Syndrome are born on average annually. Down Syndrome is an autosomal inherited anomaly and is known as trisomy 21. This syndrome was described by John Langdon Down in 1866. It is a chromosomal disorder. It is included in the category of "Intellectual Disability" among the types of disability. Down Syndrome occurs in three types. These; classical type, translocation type and mosaic type.

Children with Down Syndrome show developmental differences. Mental disability in the foreground; Developmental delays are seen in the areas of physical, motor development, self-care skills, language and social development. At the same time, a typical face is in the foreground. A slower developmental course is observed compared to their normally developing peers, and additional cardiac anomalies, thyroid and endocrine system diseases, orthopedic problems, respiratory distress and emotional disorders may accompany them. It has been observed that children with Down Syndrome are rarely able to perform the skills of walking, speaking, toilet training and dressing by themselves, which they do later than their peers, as children with normal development.

Down Syndrome is a syndrome accompanied by intellectual disability. Considering the developmental characteristics; Impairments in cognitive skills can be of varying degrees. It is known that IQ values are generally between 20-80 and this value is 50-60 on average. From the first years of life, it interferes with skills such as rolling, sitting, walking, standing, controlling the mouth muscles and feeding. Delays and problems in motor development in children with Down Syndrome manifest themselves in the first years of life. It is stated that the early communication skills of children with Down Syndrome develop in the same proportion as the development of children with normal development in the first years of life. Considering the social-emotional development of these children, it is said that their mental development is faster. It is easier for children with Down Syndrome to acquire self-care skills than cognitive and language development. Being loose in the joints and muscles negatively affects the development of self-care skills.

Families who learn that they will have a child with special needs first feel many negative emotions such as shock, denial, depression, guilt, anxiety, suicide, avoidance of confronting the situation, and disappointment. Accepting and adapting to this situation is not an easy situation for parents. Families with children with special needs may experience difficulties in many aspects such as the care, treatment and education of their children. Especially poor families are in the risk group. Conditions such as malnutrition, inadequate pre- and postnatal care, and inability to benefit from health services may cause deficiencies in the child. At the same time, some parents have to leave their jobs in order to provide care for their children with special needs due to the lack of home care services. This situation affects the family negatively economically. Children with special needs sometimes cannot receive the necessary love, attention and sensitive care from their families, and this causes them to feel insecure. Children with special needs, who cannot access special education and rehabilitation services, cannot receive the necessary education and care due to the inadequacy of home care services. They need support services that understand them and help them meet their needs.

In our country, the education plan, special education evaluation board report is prepared by deciding to create a minimum limited education environment and to benefit from special education services for individuals with special needs to start education after educational evaluation and medical diagnosis without discrimination according to the type of disability. The Individualized Education Plan (IEP) of the children who start education is renewed each year by the IEP board. Children with Down Syndrome, who have been diagnosed medically in Turkey, are treated in hospitals with close follow-up if they have other diseases accompanying the syndrome. They are provided with special education and rehabilitation opportunities. With the beginning of education life, participation in social life is ensured and it should be aimed to become a self-sufficient individual. The way to be followed after the medical diagnosis must be done according to the principle of "suitability for the child". Programs should be prepared for the individual needs of the child. During education, not only the child, but also the education of the family is very important. . There should be branch specialists and nurses for other health problems in the child. Physical therapists, language therapists, psychologists, child development specialists, special education teachers are indispensable for this team. When working in cooperation and including the family in this cooperation, it helps to maximize the potential of the child with Down Syndrome.

In the professional definition of child development professionals, it is stated that they are professionals who can work with individuals with special needs and who develop programs that support their developmental areas, monitor and evaluate their development, and provide counseling to families. Child development specialists can work wherever there are children with special needs. The most important principle in the teamwork of children with Down Syndrome is cooperation. At the same time, by completing the pedagogical formation training, child development professionals can gain competence in taking on the role of educator in special education. Thus, child development experts, who evaluate their development and prepare supportive programs, can also take part in the education of children.

Every individual with special needs in Turkey is protected by law, regardless of what their needs are. These laws also include the right to education and rehabilitation. When we look at the Special Education Services Regulation, there is no specific definition for individuals with Down Syndrome, instead a definition of intellectual disability has been made. In this regulation, the importance of education and the necessity of starting as soon as possible without delay are mentioned. He argues that education should be done even before medical diagnosis. As it can be seen, in our country, the right of all individuals with special needs, including children with Down Syndrome, to start early, be through inclusion and be processed with individualized programs is guaranteed by law. In addition, there are "special class" applications for individuals with special needs who are eligible for special

education and who are eligible to study in a separate classroom. In order for these special classes to be educated in the same environment with their normally developing peers, there is a chance to open special education classes by the national education directorates in private and public schools of all types and levels. Thanks to these studies, all areas of development are supported. With physical therapy applied, muscles should be strengthened and motor skills should be increased. In addition to these applications in physical therapy, perception studies should be added. One of the most important supports is language therapy. The number of people with Down Syndrome who never speak is very small. Supported by language therapy from the first years of life, children with Down Syndrome can start to speak at an average of 3 years of age.