



NİTEL SOSYAL BİLİMLER
(NSB)
QUALITATIVE SOCIAL SCIENCES
(QSS)

Cilt: 5 · Sayı: 2 · Yıl: 2023
Volume: 5 · Issue: 2 · Year: 2023

Editörler/Editors

Melih Sever

Seyhan Özdemir

Nitel Sosyal Bilimler (NSB) Qualitative Social Sciences (QSS)

Cilt: 5, Sayı: 2, Yıl: 2023
Volume: 5, Issue: 2, Year: 2023

Baş Editör/Editor in Chief

Melih Sever

Editör/Editor

Seyhan Ozdemir

Yabancı Dil Editörü/Foreign Language Editor

Kate Jobson/Philip Glover

Alan Editörleri/Field Editors

Nurullah Çalış-Sosyal Hizmet-Social Work -Giresun University

Emine Şener-İşletme-Business-Ahi Evran University

Halis Sakız-Psikoloji-Psychology-Mardin University

Kamuran Cerit-Sağlık Bilimleri-Health Sciences -Süleyman Demirel
University

Danışma Kurulu/Advisory Board

Uluslararası/International

Aslı Yalım, University of Central Florida, USA

Jason Palframan, Athlone Institute of Technology, Ireland

Laura Cordisco Tsai, Harvard University, USA

Narina A. Samah, Universiti Teknologi Malaysia, Malaysia

Nur Atikah Mohamed Hussin, Universiti Sains Malaysia, Malaysia

Tomofumi Oka, Sophia University, Japan

Mari Higuchi, Hokkaido University, Japan

Türkiye/Turkey

Arzu Özkanan, Isparta Uygulamalı Bilimler University

Deniz Akgül, Ahi Evren University

İlhan Günbayı, Akdeniz University

Meliha Funda Afyonoğlu, Selçuk University

Meral Bektaş, Mehmet Akif Ersoy University

Ramazan Erdem, Süleyman Demirel University

Sinan Akçay, Selçuk University

Tarık Tuncay, Hacettepe University

Ünsal Sığı, Ostim University

*** harf sırasına göre/in alphabetical order**

Nitel Sosyal Bilimler (NSB) Qualitative Social Sciences (QSS)

e-ISSN 2687-5764

Yayıncı/Publisher

Melih Sever

Yayın Türü/Publication Type

Uluslararası Hakemli Akademik Dergi/International Peer Reviewed Academic Journal

Yayın Dili/Publication Language

Türkçe ve İngilizce/Turkish and English

Yayın Periyodu/Publishing Period

Yılda iki kez/Biannual

Nitel Sosyal Bilimler (NSB), yılda iki kez (Haziran ve Aralık) yayınlanan uluslararası, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Sosyal bilimler alanında yapılan nitel çalışmalar bu derginin kapsamındadır. Bu bilimsel derginin ana amacı, sosyal bilimlerde nitel yorumlama ve analizin gelişimine katkıda bulunmaktır. Dergide sosyal hizmet, psikoloji, psikolojik danışmanlık, sosyoloji, pazarlama, örgütsel davranış ve diğer ilgili disiplinlerdeki araştırma ve derleme türü çalışmalar yayınlanabilir. Dergide sadece nitel metotlara veya karma metotlara dayanan araştırma makaleleri, derleme ve teorik tartışma türü çalışmalar yayımlanır. Çalışmalar İngilizce veya Türkçe olarak gönderilebilir. Dergi DOAJ, ROAD, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), Crossref tarafından indekslenmektedir.

Qualitative Social Sciences-(QSS)-is peer-reviewed, open access, an international journal published two times a year (June & December). The main aim of this journal is to develop-qualitative interpretation and analysis of phenomena in social sciences, including, but not limited to: social work, psychology, counseling, sociology, marketing, and organizational behavior. The journal publishes only-research papers based on qualitative methods or mixed methods, review and theoretical papers. Manuscripts can be written in either English or Turkish. QSS is indexed in DOAJ, ROAD, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), and Crossref.

Nitel Sosyal Bilimler (NSB) Qualitative Social Sciences (QSS)

e-ISSN 2687-5764

Cilt: 5, Sayı: 2, Yıl: 2023

Volume: 5, Issue: 2, Year: 2023

İçindekiler/Table of Contents

Araştırma Makalesi/Research Article

1-Exploring Social Representations of Mersin as a Place and Türkiye
With the Cognitive Mapping Method

*Bilişsel Haritalama Yöntemiyle Bir Yer Olarak Mersin ve Türkiye'nin Sosyal
Temsillerini Keşfetme*

Ezgi Mehmetoğlu

2-Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Stresle Baş
Etmelerinde Din ve Maneviyatın Rolüne Yönelik Görüşleri: Nitel Bir
Çalışma

*Foreign University Students' Opinions on The Role of Religion and
Spirituality in Coping with Stress in Turkey: A Qualitative Study*

Sevda Uzun, Çimen Aslan

3-Digital Generations Paradox in Pre- and In-service Teachers'
Literacy Practices: An Explanatory Sequential Mixed Methods Study

*Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Öğretmenlerin Okuryazarlık Uygulamalarında
Dijital Nesiller Paradoksu: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntemler Araştırması
Çalışması*

Asiye Demir, Sinem Toraman Türk

4-Ortaöğretim Öğrencilerinin Kariyer Planlaması Üzerine Bir Model
Önerisi

A Model Proposal on Career Planning of Secondary School Students

Arzu Özkanan, Kadir Kayacan, Osman Kürşat Acar

Derleme/Review Article

5-Nitel Araştırma Yöntemine Dayalı Bir Kuramın Gelişim Süreci:
Gömülü Kuram Örneği

*Development Process of a Theory Based on Qualitative Research Method:
The Case of Grounded Theory*

Hakan Kara, Serpil Gül Ersöz, Emine Oyur



Nitel Sosyal Bilimler/Qualitative Social Sciences


Yıl:2023, Cilt:5 Sayı:2
Year:2023, Vol:5 Issue:2

<https://doi.org/10.47105/nsb.1231319>

Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

Atıf/Citation: Mehmetoğlu, E. (2023). Exploring social representations of Mersin as a place and Türkiye with the cognitive mapping method. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(2), 95-122. <https://doi.org/10.47105/nsb.1231319>

Exploring Social Representations of Mersin as a Place and Türkiye With the Cognitive Mapping Method

^aEzgi Mehmetoğlu¹ 

^aArş. Gör., Psikoloji Bölümü, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye

Abstract

The representation of place is studied by many different disciplines, such as geography, urban planning, and sociology. Studies on the representation of place share the idea that the representation of place consists of geographical, social, and cultural elements. This study was carried out to examine the representations of Mersin University students regarding Mersin and Türkiye, and their behavioral practices in Mersin. In the study, social and cognitive representations were reached through cognitive mapping. For the purpose of the study, the sample of the study consists of 130 students studying at Mersin University. One of the main differences in these representations is that the representations of Türkiye and Mersin are independent and unrelated to each other. The most important finding is that; Mersin University, important urban spaces, and neighboring countries are almost never included in the cognitive maps of university students. Social and political criticisms against Mersin and Türkiye were frequently seen on the maps. In the maps of the participants, it was determined that the use of place practices differed according to gender. Compared to men, women's place usage practices and place usage diversity are quite limited. In the study, the perceptions of Mersin University students about Mersin were discussed from the perspective of environmental psychology in light of the findings.

Keywords: Mental representation, cognitive map, Mersin, place image.

Bilişsel Haritalama Yöntemiyle Bir Yer Olarak Mersin ve Türkiye'nin Sosyal Temsillerini Keşfetme

Özet

Yerin temsili; coğrafya, kent planlama ve sosyoloji gibi birçok farklı disiplin tarafından incelenmektedir. Yerin temsili üzerine yapılan çalışmalar, yerin temsilinin hem coğrafi, hem sosyal hem de kültürel unsurlardan oluştuğu fikrini paylaşmaktadır. Bu çalışma, Mersin Üniversitesi öğrencilerinin Mersin'e ve Türkiye'ye ilişkin temsillerini ve Mersin'deki davranış pratiklerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sosyal ve bilişsel temsillere bilişsel haritalama yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören 130 öğrenci oluşturmaktadır. Bu temsillerdeki temel farklılaşmalardan biri Türkiye ve Mersin'e ilişkin temsillerin birbirinden bağımsız ve ilişkisiz olmasıdır. En önemli bulgu ise; üniversite öğrencilerinin bilişsel haritalarında Mersin Üniversitesi'nin, önemli kent mekânlarının ve komşu ülkelerin neredeyse hiç yer almamasıdır. Mersin ve Türkiye'ye yönelik sosyal ve siyasi eleştiriler ise haritalarda sıklıkla görülmüştür. Katılımcıların haritalarında mekân kullanım pratiklerinin cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Kadınların erkeklere kıyasla mekân kullanım pratikleri ve mekân kullanım çeşitlilikleri oldukça sınırlıdır. Çalışmada, Mersin Üniversitesi öğrencilerinin Mersin'e dair algıları elde edilen bulgular ışığında çevre psikolojisi perspektifiyle tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilişsel temsil, bilişsel haritalama, Mersin, yerin imgesi.

Introduction

The concept of place indicates multiple viewpoints from which interrelationships may concentrate between the geographical, psychological, social, anthropological, economic, and philosophical content. The physical environment construct is a physical as well as a social phenomenon (Proshansky, 1978). Place addresses not only geometrical differences, but also characterizes somewhere that is the materialization of human existence. It may have embodied symbols and values which are visible in urban areas (Lineu Castello, 2010). Place is one of the main concepts of environmental psychology and structure that affects both human behavior and which is also affected by human behavior. It also forms the theoretical basis for the basic concepts of environmental psychology, such as place attachment and place identity.

Place has never been only an object. It contains meaningful experiences. These experiences contain various symbols and emotions. These symbols are also approved by society (Shamai, 1991). Relph (1997) says that a sense of place is an innate ability in order to connect with the world. The sense of place concept is a type of awareness used in order to criticize the environment. A sense of place is like transferring traditions to the next generation. It can be combination of symbolic meanings, attachments, and satisfaction of spatial features held by an individual or group (Stedman, 2002). John Agnew (2014) has investigated the devaluation of place in social science. Losing value of place infers that both community and the place can be overshadowed. In this way, place has lost social meaning and is pressured by way of commodification (Duncan & Agnew, 1989). In addition, the organization of place is signed with legal meanings. These legal buildings (religious buildings, borders) are built on the basis of obligations and rights. They have a sense of continuity as they are frequently used. These buildings are rooted in tradition and are often remembered for being used traditions (Halbwachs, 1950).

Place is often used in conjunction with the social network, the environment, and other networks associated with the environment. The place contains subjective meanings to those who experience it. These relations with the environment include social, emotional, and symbolic meanings related to the context. Activities provide the formation of the relationship with the place, the attachment to that place, and the meanings built there. In order to understand this structure, it is necessary to investigate the related structures and functions established within the place (Göregenli, 2010).

People obtain various identities throughout relationship with place. The environment we interact with tells us who we are in human relations. These multiple identities may change over time, and with the dimensions of the place (Graumann, 1983). Place meanings are combined with local environmental concerns. Gustafson (2001), in his study of the meaning of place, asked participants to list the important places in their lives and to define what they meant to them. The responses of the participants were analyzed and three categories determined: self, others, and environment. The self-category describes the person's life stages, experiences, activities that connect the person to that place. The other categories include the situations that the person builds with people living in the neighborhood, and include recognition, anonymity, and the characteristics and behavior of indigenous inhabitants. These three

categories are related to different dimensions. For example, the self-environment category includes both objective and subjective information about the place. The self-environment category includes both being known and anonymity. Shamai (1991) defined the meaning of place in three stages. The first phase is place belonging, the second phase is place attachment and the third phase is place loyalty. There are no clear boundaries between these phases.

The city differentiates itself as a diversity of traditions and functions. The physical arrangements made in the city affect the behavior of the city residents. This situation sometimes changes the behavior as a result of changing the urban space; sometimes the needs of the city residents require the physical change of the city. The reflection of this difference on the external appearance of the city is slower. While the habits associated with the physical environment change, this situation forces the environment to change as well. This state of change is related to the collective memory of the group based on spatial images (Halbwachs, 1950).

Place Attachment

Place attachment is a process of creating a memory that cannot be explained by the stimulus-response relationship, which includes many different places from the most micro area to the macro based on childhood experiences (Göregenli, 2010). It represents the link in our relationship with places throughout our lives. While the continuity of the place with which the relationship is established strengthens the attachment to this place, changing place damages this relationship.

Place attachment, in its simplest form, represents the process of a person's subjective relationship with the place. These experiences depend on symbolic and personal meaning. The symbols have a variety of multiple meanings. As a summary, place attachment interconnects the individual symbols. Humans attribute meaning to the place, and this meaning creates place attachment by way of these symbols and sense. Physical settings interact and shape attitudes, beliefs, and attachments (Stedman, 2002). While interacting with a place for a long time increases the attachment to the place; changes in the place negatively affect the place attachment.

Place attachment can touch different levels of functions for individuals, groups, and cultures. It may link people to others or cultural values by way of symbols or by being reminded of childhood (Low & Altman, 1992). When people attach to a place, they often state that the effect of a place's history, which has its own roots, is more than the emotional ties it has with people (Lewicka, 2008). For this reason, the living spaces of one's own family members, or the places where they are with them, are places with high commitment. Another factor is that migration influences place attachment. Studies have shown that locals have a higher level of commitment than that of immigrants (Hernández, Carmen Hidalgo, Salazar-Laplace, & Hess, 2007). Korpela (1989) who examined place attachment studies the self-regulatory role of the physical environment and place attachment. According to the study, the properties of the place, activities concerning the place and being together with others, comfort, and pleasure, being able to express oneself comfortably, privacy and belonging, anonymity, security, rooting, familiarity, and reputation are all seen as increasing place attachment. In their study, Ujang and

colleagues (2015), who consider place attachment as one of the criteria for place-making in the context of place reorganization, mention three factors that constitute place attachment: place dependence, sense of belonging and rootedness, and place identity. The lack of connectivity of the physical areas with place meanings and feelings affects the broader physical, cultural, and emotional contexts negatively (Ujang & Zakariya, 2015). In addition, damage to this attachment harms place attachment and place identity. For this reason, it is important to organize the physical change of places in line with the demands of the people who use that place, so that place attachment and place identities are not damaged.

In understanding people's relationship with the place, their practices and memories with the place show us attachment to the place. In line with this study, understanding Mersin in the minds of the participants will also show us their place attachment.

Place Identity

Place identity is a structure that contributes to the commitment of people to a place; it deals with place attachment. The identity of the place is the personal experience of the person, and emotion acquired as a result of daily life practices. Place identity identifies the physical relationship between place and the person's identity. It is an individual, unique structure. Proshansky, Fabian, and Kaminoff (1983) explains place identity as:

“Individuals do indeed define who and what they are in terms of such strong affective ties to 'house and home' and/or neighborhood and community... Place-identity is influenced by a wide range of person/physical setting experiences and relationships based on a variety of physical contexts that from the moment of birth until death define people's day-to-day existence. What emerges as 'place-identity' is a complex cognitive structure which is characterized by a host of attitudes, values, thoughts, beliefs, meanings and behavior tendencies that go well beyond just emotional attachments and belonging to particular places.”

For example, a person's relationship with the person they greet in the street they live on, the bench on the street where they sit and listen, the corner where they feed the stray animals can express the place identity of the person living on this street. Many people can go to the same street and sit on the same bench. On the other hand, the relationship we establish with the place becomes unique together with our personal characteristics. This is the place's identity.

In the physical characteristics of a space, individual interaction of place, social or individual beliefs, feelings, goals, and the behavioral tendencies continue throughout life. It makes the socialization processes in the physical world unique (Proshansky, 1978). The individual interaction with the place expresses the subjectivity of the person's self-properties and experience with the place. It takes place with relationships established outside the home. Place identity, which is one of our multiple identities, has a temporal dimension, beginning with the familiar and non-familiar distinction within the group in which we are born (Graumann, 1983). The places and people we define as family when we are born define me/us and the outsider/other. Over time, these boundaries change with our socialization processes. It changes with the person's life-long experiences. Changing of self over time causes changes in experiences. Thus, the place identity also changes with the self.

According to Lalli (1992), by conceptualizing the place in different ways, it plays a role in the formation and maintenance of individuals' identity. In the sense of continuity provided by the

environment, it is reflected in the individual's self-knowledge and the way individuals express their identities.

Proshansky (1978) indicates that place identity has variety of dimensions. The organization of the knowledge, beliefs, and memories of people has experience with the physical environment, which constitutes the cognitive-descriptive dimension. This dimension shows how a place is arranged, with its concept, belief, color and other physical characteristics. The affective-evaluative dimension deals with the structural features of the environment, not only with structural features but also includes a repertoire of emotions and preferences.

Place identity and place attachment affect and reproduce each other. The place attachment and place identity include a process of experience, which involves both collective memory and autobiographical memory. It determines the person's experience related to the place and place attachment. This process also includes the construction of the meaning of the place. In this loop, both memory and meaning are reproduced. The characteristics and context of the place play a role in the production of these meanings in the relationship of a person with the place.

Place attachment, place identity, and the meaning of the place are complementary and feeding structures. The person creates the meanings of the place with his/her own experiences in the environment. These experiences, which contain symbols and emotions, represent the characteristics of the place. These meanings allow for personal attachment to the place, and, over time, the person acquires the place identity.

The clearest concept is place identity, which is formed as a result of subjective experiences with place. However, the meaning of place, sense of place, place attachment, and place identity are structures that affect each other, and which cannot be separated from each other with rigid boundaries.

Considering the purpose of the study, with the representations of the university students about the city, it is aimed to determine the important public spaces of the city, the criticism of the city, and the needs of the city. In addition, understanding Mersin within Türkiye and exploring representations and criticisms of Türkiye is another aim of the study. The personal spaces indicated on the maps will show place identity and location of these places in the lives of the participant will show place attachment in the results.

Social Representation

Social representation takes on the function of interpretation of the unknown in society. In the process of communication network in society, information is reproduced and shared within the society. As a result of this communication network, social representations of the produced information come to the fore (Moscovici, 1988). Moscovici explains social representations as:

“..systems of values, ideas, and practices with a two-fold function: first to establish an order which will enable individuals to orient themselves in and master their material world; and second, to facilitate communication among members of a community by providing them with a code for naming and classifying the various aspects of their world and their individual and group history”(Moscovici, (1973, s. 13).

Social representations encountered by individuals or groups are the product of the mental activity process of rebuilding realities and attributing a specific meaning to them. It is an organized whole of opinions, attitudes, beliefs, images, and information on a particular subject. To the extent that the objective characteristics of a particular situation are not present for individual, the individual's representations of this situation indicate that he/she acts as objective data and affects his/her behavior (Bilgin, 2002). Social representations, which are cognitive tools to provide understand, recognize and name the truth, include categories, classifications, and value-judgments. They are conditions and agents of interpersonal relations since interpersonal relations occur according to experiences (Bilgin, 2005).

One of the aims of this study is to explore the social representations of Mersin and Türkiye, which are the symbols and thoughts that the participants convey about Mersin and Türkiye in their minds.

Cognitive Maps

Cognitive maps are a combination of information and images that people have regarding the environment in which they live with their meanings and symbols in their minds. Unlike geographical maps, they contain images developed by people in relation to the world. Cognitive mapping, come up with by Tolman, is a process that brings together memories of people's spatial environment, recalling these memories, coding, and the resolution of spatial information (Downs, Stea, & Boulding, 2017). Cognitive mapping occurs through the process of information collecting, storing, and recalling. The reactions of people when are faced with different places mostly depend on their perceptions. These perceptions concerning physical features of the environment will be shaped by cultural and individual factors in order to create cognitive images and representations, which will further emerge as simplified models of reality. These images affect human spatial behavior. Cognitive mapping is a way of imagining place and studying spatial behavior. Building a more livable city for people is through the study of behavioral practices shaped by psychological and mental representations of people (Göregenli, 2010).

There are many studies conducted in Türkiye with cognitive mapping. Karasu and colleagues (2017) examined what is needed to improve relations between Türkiye and Armenia and representations of Türkiye with university students and non-governmental organizations through questionnaires and cognitive mapping. The findings made visible both the cognitive and social representations of Türkiye and the steps that would improve the relationship between the two countries. Tuzkaya and colleagues (2015) investigated representations of Eastern and Western Türkiye through cognitive mapping. Sudaş and Göregenli (2013) analyzed representations of Europe through cognitive mapping with university students. The results indicate that Türkiye's relations with Europe for university students have developed on ideological background more than geographical basis. In her study, Karakuş (2007) examined the meaning of İzmir Kültürpark for the people of İzmir and its representations about Kültürpark through questionnaires and cognitive mapping. The findings of the study showed the representations and meanings of the İzmir Fair and the construction process of this meaning.

This study considers the behavioral practices of the participants by considering place identity and place attachment framework. The social representations of Mersin and Türkiye are examined through cognitive maps. The political climate in the country, considering the position of the social-cultural and the geographical features in Mersin is examined through the eyes of the participants.

This study is conducted to explore the social representations of Mersin University students regarding Mersin and the relationship between Mersin and Türkiye in their minds.

In this study, while Mersin in the minds of the participants showed the identity of Mersin on the basis of their personal experiences with Mersin; The feelings, belonging indicators, and loyalty expressed about Mersin indicate both the place identity and the sense of Mersin for the city for the participants.

Method

Participants

The study was conducted by gathering cognitive maps from 130 students from Electrical and Electronic Engineering, Psychology, Sociology, Mathematics, Philosophy departments of Mersin University. The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1.

Demographic characteristics of the participants and types of maps

Variable		n	Percentage
Sex	Female	50	38
	Male	80	62
Age (in years)	Female	21.7 (mean)	-
	Male	22.3 (mean)	-
Department	Unknown	1.00	0.77
	Electrical & Electronics Engineering	64.00	49.23
	Philosophy	18.00	13.85
	Mathematics	20.00	15.38
	Psychology	15.00	11.54
Longest place lived	Sociology	12.00	9.23
	Mersin	30.00	23.08
	Other	98.00	75.38
	Unknown	2.00	1.54

Procedure

The current study focuses on investigating the social representation of Mersin and Türkiye by way of cognitive maps. Ethnic origins of the participants were not asked in the study; Instead, only place of birth was asked. In this direction, the effect of the participants' being born in Mersin or coming to Mersin for various reasons on their representation was examined. The ethics approval was granted by the ethics committee of "Toros University" (Number: 23.06.2023/86).

Firstly, exploring students' behavior related to the city, an A3 size paper are given to students and then, "Close your eyes and think about Mersin and Türkiye and then transfer what you have in your mind on paper," statement was indicated by researcher. Participants transferred Türkiye and Mersin on a single A3 paper. Secondly, students transferred what's on their minds about Türkiye and Mersin on the paper.

Prior to the main analysis, cognitive maps were classified according to the drawing style and afterwards items in the maps were analyzed with a quantitative method regarding item type (geographic feature, symbol, text). Types of drawings on maps include the categorization of what is transferred to the map. The texts, symbols, geographical features, or the presence of several of these transfer types on the map determine the type of that map. Finally, all features on the maps were reanalyzed with Van Dijk critical discourse which explores how these discursive resources are sustained and reproduced in social, political, and historical contexts analysis in order to determine the symbolic meanings of the items. The maps in the appendix are named according to the text and symbols conveyed by the participants. In a classic map example, the shape of Türkiye transferred to the map and the places where Türkiye's geographical regions are located, the transfers related to that region are seen. On the map indicated in Appendix 6, Marmara Region with high-rise buildings-construction, Aegean Region with olive trees, Mediterranean Region with sun, sea, and tail elements such as boats, Central Anatolia Region with child brides, Southeast Anatolia Region with conflict thoughts and Eastern Anatolia Region with animals. and finally, the Black Sea Region was represented by precipitation (See Appendix 6). The results are presented below.

Results

All of the 130 maps were classified as symbolic ($n = 63$), geographic ($n = 4$), or geographic-symbolic ($n = 35$) and the maps were classified as other types ($n = 28$) by the researcher. These maps were investigated according to geographic and symbolic components. Items drawn on maps were coded into excel file one by one then analyzed according to the types of the items. The results are presented in Table 2.

Table 2.

Types of maps

	Unknown	4	3.08
	Geographic	4	3.08
	Geographic- Text	1	0.77
	Geographic - Symbolic	35	26.92
Type of maps	Graphic	1	0.77
	Text	3	2.31
	Symbolic	63	48.46
	Symbolic - Graphic	14	10.77
	Symbolic - Text	70	53.85

As a result of the analysis of the cognitive maps, we see that Mersin is mentioned in eleven different categories: Symbols, Social system critique of the community, Null, Immaturity, Belonging, Mersin University, Nationalism, Touristic Elements, Negative thoughts against the Syrians, Monuments and Places and Climate. These categories are composed of three main structures, consisting of the physical and social conditions of the city, critics of the city, and city-related experiences.

Nine categories come to mind when Türkiye is mentioned: Criticism of the power and form of government, Poor urbanization, Criticisms of society, War, Criticism of the economy, Characteristics of geographical regions, Feeling of individual entrapment, Nationalism, Touristic items. These include representations of geographic regions, their feelings, and thoughts about the country, their criticisms and various places.

After the instructions directed to the participants, some of the participants drew only Mersin on the maps, some drew Türkiye and Mersin as two separate structures, and some drew Mersin as a part of Türkiye. The student population which indicated Mersin with Türkiye together is only 30% of sample. While some of the students transferred Türkiye to the paper with the country's neighbors, some did not. The %7 of the student population which showed Türkiye with neighboring country. Not transferring Türkiye to paper with neighbors also indicates the representation of Türkiye's relationship with other countries in the minds of university students. Türkiye seems unrelated and separate from other countries. The results are quite striking in terms of the representation of Türkiye and Mersin.

Geographic Components

Items drawn in the maps were coded one by one, and then thematic analysis was used according to the types of the items. The geographic components included a total of 94 items. Those items included only the neighborhood of Türkiye (10) and regions of Türkiye (84). While the Black Sea Region is represented by expressions such as green, wooded, precipitation, natural, north; Mediterranean region is shown on maps with sea, sand, and palm trees. Marmara Region, Istanbul, crowded, industry, over-construction, risky area, obscurity; Aegean Region; indicated by calm, cordon, immigration, olive tree, and Izmir. Southern and Eastern Anatolia; In the Central Anatolia Region, with terrorism, livestock, terrestrial, darkness, war, planes, and bombs; Ankara is represented on maps with Cappadocia, Fairy Chimney, and conservative people. In addition, twelve different places in the minds of the participants were also included in the maps. These places were Fethiye, Antalya, Konya, Diyarbakir, Van, Agri, and Bitlis.

Symbolic components

Social Representations of Türkiye

To examine social representations of Türkiye and Mersin; The symbols, texts and drawings stated by the participants were primarily categorized by thematic analysis. In the second stage, the relationship between the structures that the participant transferred to the map was examined and if the participant did not have any criticism, only the frequency of the items transferred on the map was taken.

The frequencies taken from the specified symbols, elements and criticisms were examined on the basis of gender and place of birth. Since it is a descriptive study, comparisons were made on the basis of frequency, and no statistical test was used for analysis. Frequencies of representations of Mersin were shown in Figures 1, 2, 3 and 4.

Symbolic items were researched to understand the social representations of Türkiye through Van Dijk critical discourse analysis. Three main categories were identified; (i) critiques toward the conditions of Türkiye, (ii) sense of pressure on individual, and (iii) items of Türkiye.

Categories were created with the symbols and written expressions drawn by the participants. The first category involves criticism of Türkiye, which consists of 4 separate categories. The first category consists of criticism of the power and form of government, corruption, domestic violence, violence against women, abuse of religion, injustice, animal rights problems, and poor-quality education. This category mostly consists of criticisms of Türkiye's main administrative problems. Criticism of the state administration, gender discrimination, and inadequacies in the education system were mentioned totally 54 times. The characteristics of the maps are presented in Appendix 6 and 7.

The second category consists of criticisms of society. This category mentioned 34 times. Pollution, backwardness, gossip, and child brides are included in this category. The category of war is indicated 29 times, and is the third category, which includes war, conflict, death, martyrdom and external threat. Another category includes poor urbanization. Destruction of nature increased shopping centers and unplanned construction constitutes this category. This category mentioned 18 times. The fifth category consists of criticism of the economy; particularly events experienced in the last year are frequently included in maps. In total, this category was specified 17 times. The depreciation of the Turkish Lira, an increase in gasoline prices, unemployment, poverty, and income-expense imbalance were also mentioned.

Another important category represents feeling of individual entrapment. Symbols indicating that they often felt under pressure were found on the maps of the participants. The political pressures in the country were expressed by human figures that have been obstructed and violated by symbols, such as the prison, cages, prohibition of speech, and railings indicated on the maps. The map of Türkiye, shown in a total of 7 symbols, is symbolized by a sense of entrapment.

The last category showed representations regions of Türkiye. Türkiye were defined by several characteristics of regions. Eastern and southeastern Anatolia are identified with 12 features: cold, migration, terrorism, lack of development, government violence, mountainous, exhilarant, war, livestock, darkness, and peace. The Marmara Region is represented by poor construction, chaos, Istanbul, overcrowding, Istanbul Strait, the capital of the economy, obscurity, and unimaginable concepts. Ankara, the capital city of Türkiye, is defined on the maps by the presidential palace, wars and expulsions. The central Anatolian region, including Ankara, is represented by conservatism, Ankara and Cappadocia. The Black Sea region is represented by rainfall, natural life, and greenery. The

Mediterranean region is shown with tourist items and the sea. The Aegean Region is represented on the maps by holidays, calmness, and tranquility.

In addition, participants were indicated positive assessment of Türkiye. Attachment towards Türkiye, with positive feelings was expressed; belonging, love, being a livable country, such as freedom featured.

As a result of the analysis, it was found that there are many nationalist symbols that come to mind when Türkiye is mentioned. Nationalism category which had included flag, patriotism, and wolves were among a total of 25 items expressed as representing Türkiye. In addition, Syrians fleeing the war in the last five years were also shown, through a small number of students represented in Türkiye. There were also negative attitudes expressed regarding Syrians in Türkiye.

The participants in Türkiye highlighted tourist items. Natural resources, climate, sea, hot, sunbed, and holiday items were mentioned a total of 16 times in the maps shown. Examples are given in the appendix map for the representation of Türkiye. These include male dictatorship (Appendix 3), authoritativeness (Appendix 2), extinction of nature and urbanization, political pressure, the distinction between classes and conservatism (Appendix 2), violence against women, and animal rights problems (Appendix 6), injustice (Appendix 2). In addition, the depreciation of the Turkish lira (Appendix 4), unemployment, and malpractice are frequently stated as critiques of Türkiye. Moreover, towns, resources, important historical and tourist monuments/buildings, and the climate are shown on maps (Appendix 8).

Social Representations of Mersin

The students' representations of Mersin were examined in three main categories: criticisms, feelings towards Mersin, and the symbols of Mersin. These categories are based on the frequency of the structures specified in the maps. 38 participants did not indicate Mersin on their maps. Some of the participants added texts to their drawings and some of them wrote texts and stated their representation to Mersin. In the study, place attachment was expressed by the participants through positive emotions/drawings and personal experiences stated. Criticisms and negative feelings about the city were included in the category of representations. When we examine the criticism of Mersin, we see that the most common criticism relates to society. This category include relationship between groups and criticism, which was mentioned 25 times in total, and includes such structures as class distinction, fights, insincerity, consumerism, and intolerance. Backwardness is a structure that was mentioned 16 times in total, and contains pollution, low technology, and unemployment. Another category includes criticism about urbanization. The urbanization category was identified 14 times in total. Structuring and the reduction of green areas are the most important elements. Another reason and category for criticism was traffic. Traffic problems and the inadequacy of the transport network was stated 10 times in total. The last category of criticism relates to Syrians. Criticism of Syrians' life practices was mentioned 10 times in total (Appendix 1).

Mersin maps were categorized according to the emotions of the participants. Female participants expressed 50% positive, 35.71% negative and 14.29% nötr feelings about Mersin. The feelings of male participants about Mersin were determined as 35.71% positive, 42.86% negative and 21.43% neutral.

The symbols representing Mersin are indicated by the participants a total of 173 times. The most expressed symbol was the beach. Items for the beach were specified 74 times in total. This category included boat, parks, fisherman, picnic, cat, and bicycle. These symbols refer to the activities or observations of the inhabitants of the city. The most indicated symbols after the coast are as follows: sea (49), tantuni (17), palm (14), citrus (8), green (8) and intersection (3). Regarding buildings and places mentioned, a total of thirty spaces were identified. The mentioned buildings/spaces were Mersin University (9), 52.kat (5), Toroslar (4), Seaport (4), Plateau (2), Industrial Zone (2), Forum Shopping Center (1), Lighthouse (1), Pozcu (1), Davultepe (1), Silifke (1), Tarsus (1), Bus Station (1) and Nuclear Power Plant (1). Concerning the properties of the spaces or structures mentioned, it is an important finding that they are all public spaces. In addition to specifying the public spaces of the inhabitants of the city, the main features of these spaces are that these spaces are places where groups satisfy their living spaces or needs. The shopping center and the bus station are on the basis of need. Other places mentioned are living spaces. One of the structures that spring to mind concerning Mersin is nationalism. The wolf, the emphasis on the Turkish flag and the hand signs symbolizing nationalism are mentioned in the study as symbols of nationalism. The items related to nationalism are indicated on the maps 13 times in total. Another structure in this category is related to personal belonging and personal memories. The "appropriated" places indicated by the participants with expressions such as "The cafe where I met with my girlfriend, under the umbrella I always wait for in front of the university", as well as on the maps with the place drawings, show a sense of belonging. These items are indicated on the maps 6 times.

The mean of representation of Mersin shows differentiation ratio based on sex and the longest place to live. Although men use more space (10.33%) in number than women (2.91%) women used more symbols on their maps (46.51%) than men (45.33%). It was found that men perceive Mersin as a more nationalistic city (3.33%) compared to women (1.74%). Another finding shows that women have more criticisms of society (25.58%) and the social system than men (14.67). The mental representation and symbols for Mersin are shown for gender in Figures 1 and 2.

Figure 1.

Mental Representation of Mersin for gender

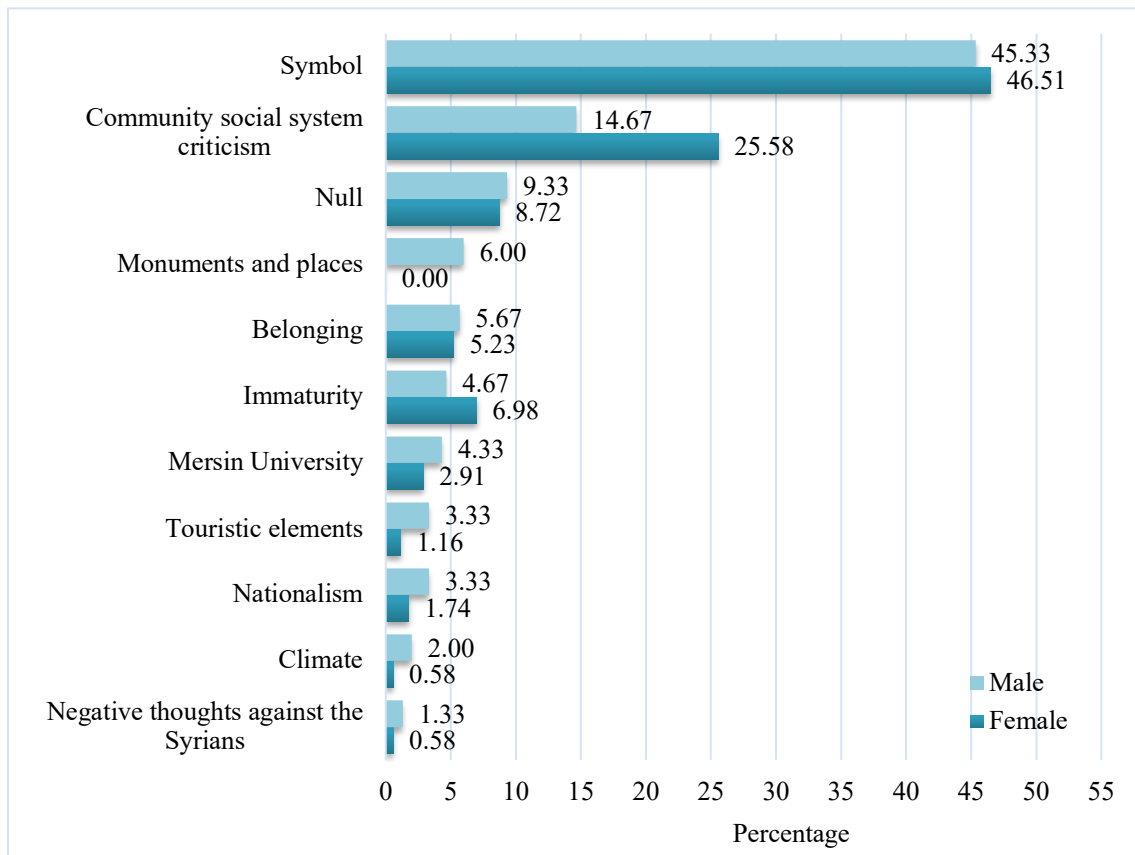
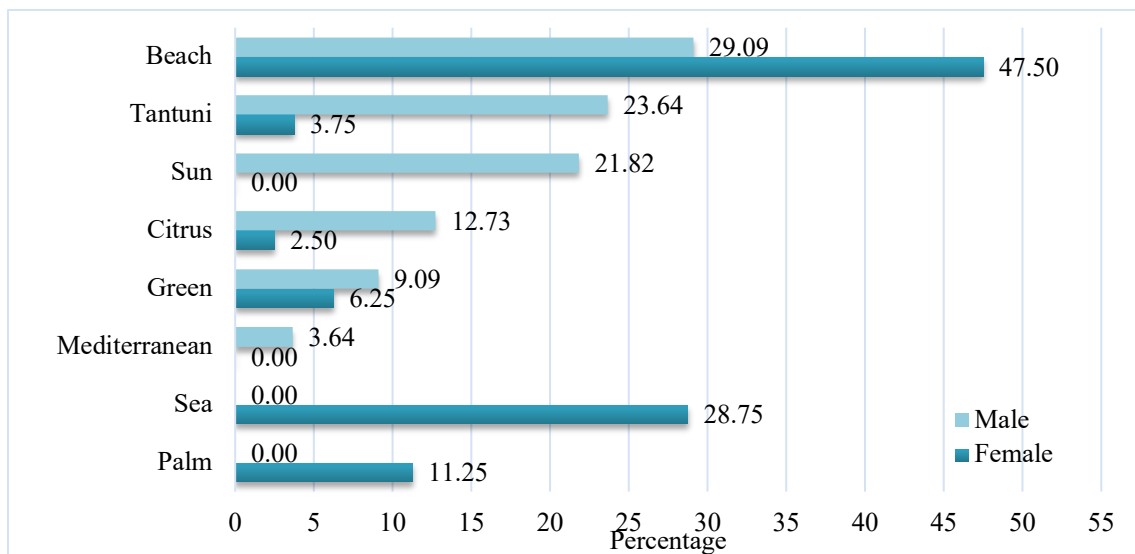


Figure 2.

Symbols about Mersin for gender



Natives and non-natives differ from each other. Natives gave more space (15.46%) to Mersin for their maps than those born in other cities (9.09%). On the other hand, those who came from outside

of Mersin described Mersin in more detail (73%) and with more elements than those who were born in Mersin (27%). Those who came to Mersin from other cities had more personal memories and belonging (5.67%) to Mersin in their maps than those born in Mersin (4.12%). The mental representation and symbols for Mersin are shown regarding place of birth in Figures 3 and 4.

Figure 3.

Mental Representations of Mersin regarding place of birth

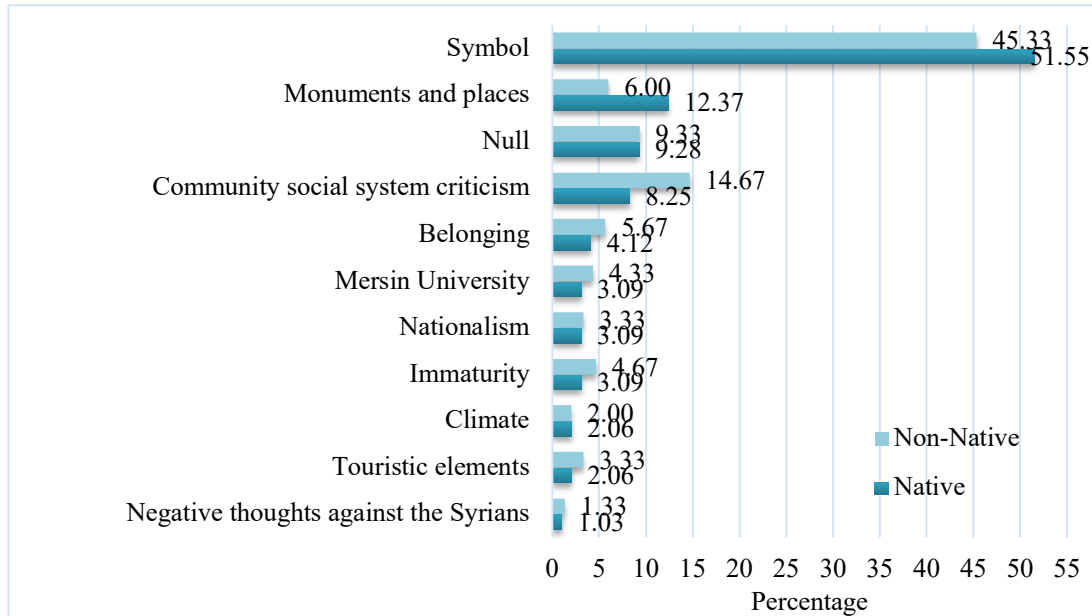
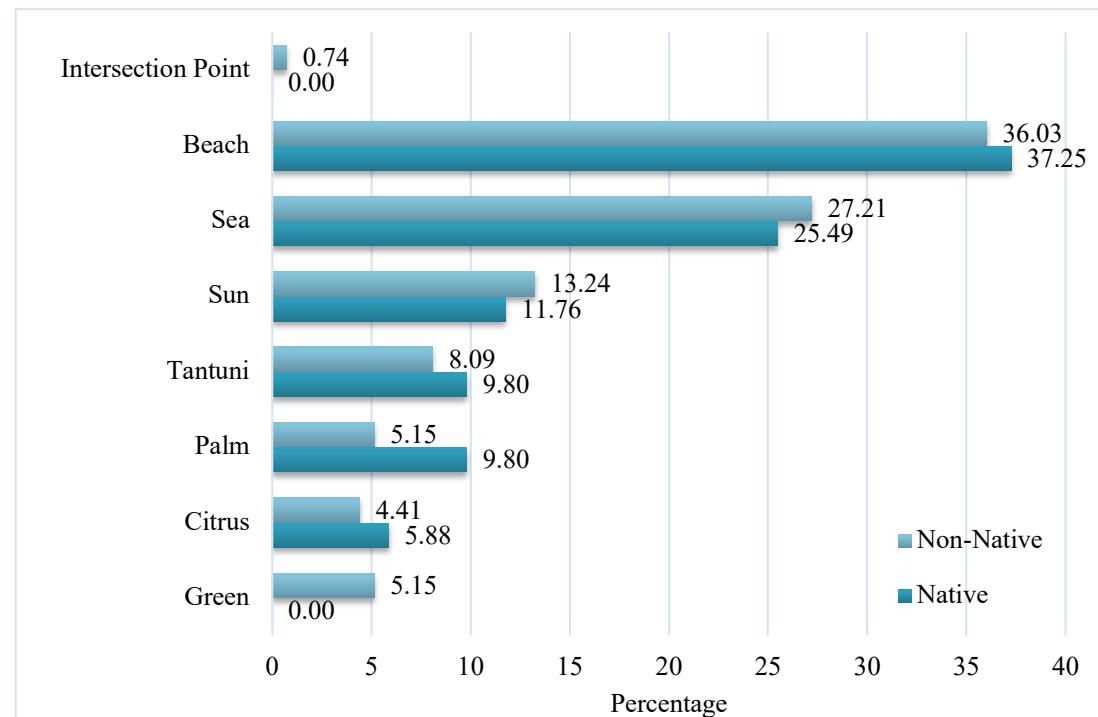


Figure 4.

Symbols for Mersin regarding the place of birth



Those who were born in other cities found Mersin to be less developed, but nationalist, than those born in Mersin. However, non-native of Mersin found Mersin to be more touristy compared to those born in Mersin. The relationships, lessons, and activities they have established at the university constitute this category. They also put their emotional ties and personal memories of Mersin on their maps. It was found that these students were more critical of society compared to students born in Mersin. Their categories of criticism are class distinction and hierarchy, chaos, insincerity, and immigration. The participants indicating Mersin and Türkiye on a map together represented only 34% of the sample; The sample of students indicating neighbors of Türkiye constitutes only 8%. One of the countries mentioned was Cyprus, which is close to Mersin. Other countries mentioned were Bulgaria, Greece, Syria, Iraq, Iran, Armenia, and Georgia.

The representations of Mersin on the maps by the students show the meaning of the place for the students and the attachment they have established with these places. These representations are expressed with activities carried out in places, shapes or words that express emotions.

Discussion

The main goal of this study is to investigate the various social representations of Mersin and Türkiye. The second aim is to explore the attachment of university students to the city and their behavioral in their relationship with the city. We analyzed cognitive maps that were drawn by university students and critical discourse analysis reveals that there were three main categories: critiques toward the conditions of Mersin and Türkiye, a sense of pressure on individual, and items of Mersin and Türkiye.

When the findings of the study were examined, it was determined that besides the objective characteristics of the place, there are many individual meanings formed in line with the person's own experience. Participants embodied the meaning and placed identity on maps by sharing their subjective experiences with expressions such as "The stop in front of the school, heartbreak, typical student city, similar to Türkiye, my memories with teachers and students" and various symbols. This interaction of the person with the place indicates attachment to the place with symbols, feelings, and experiences related to the place (Stedman, 2002).

In the study, none of the monuments and squares in Mersin were mentioned by the participants. The fact that the only historical place mentioned is the Maiden's Castle, which shows that some of Mersin's historical and cultural values have lost their importance. While Ünlü (2017), which examines the historical and spatial characteristics of Mersin through oral history, reveals important places; No similar finding was found in our study. The only commonplace mentioned in the two studies is Mersin Port. This situation shows us that the use of the space has changed in the time and the cultural characteristics of the spaces have not been transferred.

In the construction of Mersin place identity, we see that the natural resources of the city are in front of its historical background. The cognitive and social representations of the city, together with the

participants' experiences with the city and what was conveyed to the participants about the city, were shaped on natural resources such as the sea, the coast, citrus, and palm trees.

Another important result is that the non-native students attach more than native students. Non-native group consisted of participants who were born outside of Mersin and came to Mersin for various reasons. This group indicate more symbols and places in the city. All these findings should be evaluated and new groups and methods should be used in order to increase the place attachment and life satisfaction of the residents of the city. In addition, it is seen that the feelings of native participants are only positive feelings on their maps; on the other hand, it was seen that the feelings of non-native participants on their maps were 45% negative, 45% neutral, and 10% positive feelings. This shows us that people are more attached to the places where they were born and lived for a long time. Another aim of the study is to examine students' representations of the university and their attachment to the university. The representation of Mersin University includes inadequate and negative features. Only the items that symbolize education, such as class, lessons, and books are represented. University, from Türkiye and Mersin, is expressed as an isolated structure. Mersin University is indicated on the maps at a rate of 3.09% by native students and only 4.33% by non-native students. This situation shows us the place of Mersin University in the lives of university students and the low level of students' attachment to the university. It is another interesting result is that there are no drawings on the maps of university students indicating any social organization or entertainment within the university. In addition, Mersin University is not shown in Turkey and Mersin on the maps but shown as a separate-disconnected structure.

In the past, the public sphere and activity were seen in Mersin where there was a greater number of public spaces and activities, as in other cities (Mehmetoğlu, 2017; Ünlü, 2017). The study shows that the number of public places and diversity of public place is now quite limited. Ünlü (2017) examined the relationship between urban memory and urban space in an oral history study with Mersin sample. When our study results were compared, it was seen that the only place mentioned in common in both studies was the port. Another important result is that the number of public places has decreased. When the number and variety of the places were examined, men indicated less space than women.

Concerning the representations of Mersin, apart from the influence and criticism of power, we realize a representation of tourist elements and nationalist figures. Maps were often drawn showing Mersin and Türkiye separately from each other. This situation shows us that the students perceive Mersin as disconnected and unrelated to Türkiye. There may be many factors that cause this situation: Interests, channel followings, social media usage, and preferences. This issue can be examined in new studies.

As we examine these structures, we see that they constitute the main structure of the government and criticism of the policies of Türkiye. The most important structure forms social representations concerning Türkiye in these policies and power. In addition to this main category, the physical characteristics of Türkiye's geographical area constitutes the basis of Türkiye's social representation. Türkiye's cultural and political situation is reflected in the map. The war category is seen with fears of

external powers, which are expressed by the sense of pressure on individual and pressure of power. Economic decline, with the depreciation of the Turkish lira, is seen as a significant problem in all regions of Türkiye with the rise in gasoline prices, especially in Istanbul, which is represented as the center of poor urbanization and the disappearance of green areas.

The Aegean and Mediterranean regions are represented by beautiful climates and tourist elements; Southeastern Anatolia and the Eastern Anatolia Region are represented by difficult climatic conditions and pessimism. On the other hand, previous studies showed that representation of eastern Türkiye is closely related with war (Peker-Dural and colleagues, 2018). The results of the study were similar to those of Tuzkaya and colleagues (2015). This situation shows that the social representations of the country have not changed, although they are in different cities of the country in a period of approximately five years.

Central Türkiye is consistently revealed as an area with a perception of war. One reason for this is the ever-changing political climate and the pressure on opposition groups. It is related to the sense of pressure on individual, the one-manpower, centralized management, pressure to change the way of life, political pressure, violation of special fields, and criticism related to authoritarianism. In addition, the relationship with Türkiye's neighbors and other countries is reflected on the map. Few of the participants reported on Türkiye's neighbors. In the specified map, the neighbors Türkiye are seen as an external threat.

With this study, the loved and criticized aspects of Mersin as well as the relationship between the city and Türkiye were discovered. With the findings of the study, the criticized aspects of the city can be strengthened, and arrangements can be made with the determined needs. In addition, in order to contribute to the memory of the city, places that cannot be transferred from the past to the present can be contributed by reviving them.

New researchers can reexamine this issue by supplementing it with various personality and group measures.

Conclusion

This study was conducted to examine the representation of Mersin University students about Mersin, Mersin University, Türkiye and their commitment to the city. As a result of the study conducted with cognitive mapping for this purpose, the criticisms about Türkiye and Mersin, the physical features in the minds of the participants and the attached places were determined on the maps.

In the study, Mersin University is very limited in the students' maps. This indicates the lack of connection that students have with the university as a place. In addition, the places where university students are in the city, the representation of these places in their minds and their criticisms of Mersin are included in the maps. It is an important finding that the squares are few in number among the places mentioned in the city.

While Mersin and Türkiye are stated together in some of the maps, they are indicated separately on some maps. This situation is thought to be related to the positioning of Mersin and Türkiye in the minds of the participants.

There are representations of the regions of Türkiye on the maps. Despite that, the number of neighboring countries specified is limited. This indicates the mental representation of the relations established with neighboring countries. In addition, criticisms against the government, damage to nature, urban construction, violations and criticisms against women's and animal rights are frequently indicated on the maps.

The study sheds light on both Mersin, urban space usage practices, physical and social problems in the city and structural problems in Türkiye from the students' perspective.

Due to the lack of similar studies in this field, it is expected to both fill an important gap in the literature and contribute to the literature by pointing out system problems.

Contribution Statement/ Araştırmacıların Katkı Oranı

All researchers contributed equally to the study/ Çalışmaya tm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Funding Statement and Acknowledgements/ Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırma kapsamında herhangi bir destekten yararlanılmamıştır./ This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Declaration of Competing Interest/ atışma Beyanı

There is no conflict of interest. / ıkar çatışması bulunmamaktadır.

Ethics Committee Approval/ Etik Onay

Ethics committee approval was obtained for this study. / Etik kurul onayı alınmıştır.

References

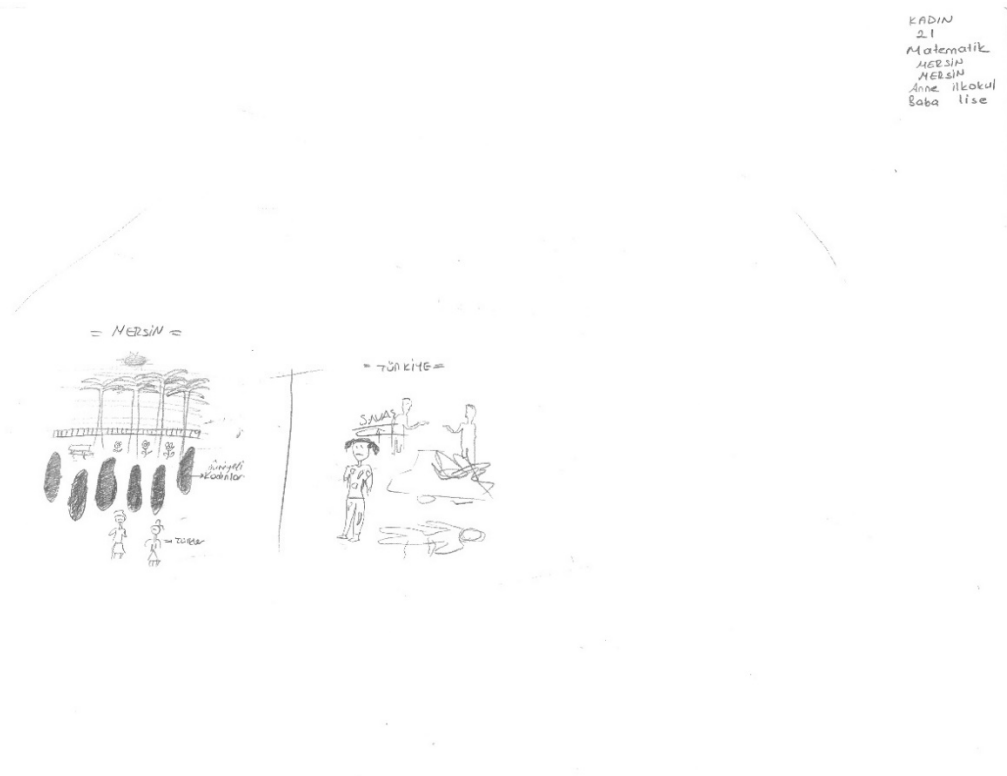
- Agnew, J. A. (2014). *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Routledge.
- Bilgin, N. (2002). *Sosyal temsiller açısından Ermeni soykırım iddiaları ve tarihin inşası*. Türkiye Armenian Researches Congress
- Bilgin, N. (2005). *Siyaset ve insan* (2nd ed.). Bağlam Yayınları.
- Duncan, J. S., & Agnew, J. (Eds.). (1989). *The power of place: bringing together geographical and sociological imaginations*. Unwin Hyman.
- Downs, R. M., Stea, D., & Boulding, K. E. (2017). Image and environment: Cognitive mapping and spatial behavior. In *Image and environment: Cognitive mapping and spatial behavior*. <https://doi.org/10.4324/9780203789155>
- Göregenli, M. (2010). *Çevre psikolojisi, insan mekân ilişkileri* (1st ed.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Graumann, C. F. (1983). On multiple identities. *International Social Science Journal*, 35, 309–321.
- Gustafson, P. (2001). Meanings of place: Everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology*, 21(1), 5-16. <https://doi.org/10.1006/jevp.2000.0185>
- Halbwachs, M. (1950). Space and the collective memory. In *The collective memory* (pp. 128–156). Harper Colophon Books.
- Hernández, B., Carmen Hidalgo, M., Salazar-Laplace, M. E., & Hess, S. (2007). Place attachment and place identity in natives and non-natives. *Journal of Environmental Psychology*, 27(4), 310-319. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2007.06.003>
- Karakuş, P. (2007). İzmir Kültürparkı'nın, İzmirliiler açısından anlamı ve Kültürpark hakkındaki temsilleri. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Karasu, M., Mehmetoğlu, E., Tuzkaya, F., & Göregenli, M. (2017). Türkiye-Ermenistan ilişkileri ve temsiller: Ermenistan'dan bir bakış [Türkiye-Armenia relations and representations: An outlook from Armenia]. In *International Symposium on the effects of Turkish-Armenian relations on the regional policies* (From the nineteenth century to present day) proceedings (pp. 419-442). Atatürk Research Center Publications.
- Korpela, K. M. (1989). Place-identity as a product of environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 9(3), 241-256. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(89\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(89)80038-6)
- Lalli, M. (1992). Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings. *Journal of Environmental Psychology*, 12(4), 285–303. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80078-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80078-7)
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 209–231. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.02.001>
- Lineu Castello. (2010). Conceiving place in architecture-urbanism. In *Rethinking the Meaning of Place* (Vol. 26, p. 276). <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315606163>
- Low, S. M., & Altman, I. (1992). Place attachment. In *Place attachment* (pp. 1–12). Springer. https://doi.org/DOI:10.1007/978-1-4684-8753-4_1
- Mehmetoğlu, E. (2017). *İzmir Kent Belleği*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Moscovici, S. (1973). "Foreword," in *health and illness: A social psychological analysis* (C. Herzlich, Ed.). Academic Press.
- Moscovici, Serge. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Proshansky, H. H., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self.

Journal of Environmental Psychology,(3), 57-83.

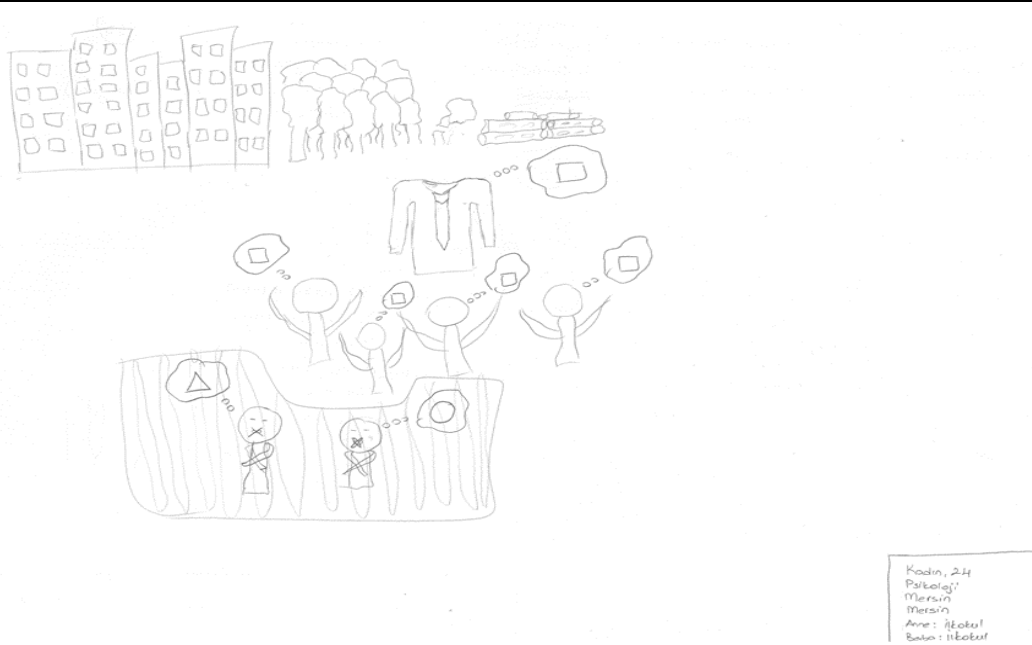
- Peker-Dural, H., Mehmetoğlu, E., Karasu, M., Akça, E., Tuzkaya, F., Elçi, C. ve G. (2018). Üniversite öğrencilerinin doğu-batı temsilleri: Ayrımlar, eleştiriler, talepler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 21(Özel Sayı), 103–116.
- Proshansky, H. M. (1978). The city and self-identity. *Environment and Behavior*, 10(2), 147–169. <https://doi.org/10.1177/0013916578102002>
- Relph, E. (1997). Sense of place. In H. Susan (Ed.), *Ten geographic ideas that changed the world* (pp. 205–226).
- Shamai, S. (1991). Sense of place: an empirical measurement. *Geoforum*, 22(3), 347-358. [https://doi.org/10.1016/0016-7185\(91\)90017-K](https://doi.org/10.1016/0016-7185(91)90017-K)
- Stedman, R. C. (2002). Toward a social psychology of place: Predicting behavior from place-based cognitions, attitude, and identity. *Environment and Behavior*, 34(5), 561-581. <https://doi.org/10.1177/0013916502034005001>
- Sudas, I., & Göregenli, M. (2013). Europe in mind: Social representations of Türkiye-Europe relations in case of Turkish university students. *European Journal of Geography*, 4(1), 36-47.
- Tuzkaya, F., Soylu, N. S., Solak, Ç., Peker, H., Peker, M., Özeralp, K., ... & Göregenli, M. (2015). Türkiye in minds: Cognitive and social representations of " East" and" West". *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 9(8), 2732-2738.
- Ujang, N., & Zakariya, K. (2015). The notion of place, place meaning and identity in urban regeneration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 170, 709-717. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.073>
- Ünlü, T. S. (2017). Kent kimliğinin oluşumunda kentsel bellek ve kentsel mekan ilişkisi: Mersin Örneği. *Journal of Planning*, 27(1), 75-93. <https://doi.org/10.14744/planlama.2017.06078>

Appendices

Appendix 1. Sample drawing depicting critique; negative attitude towards Syrians and war criticism.



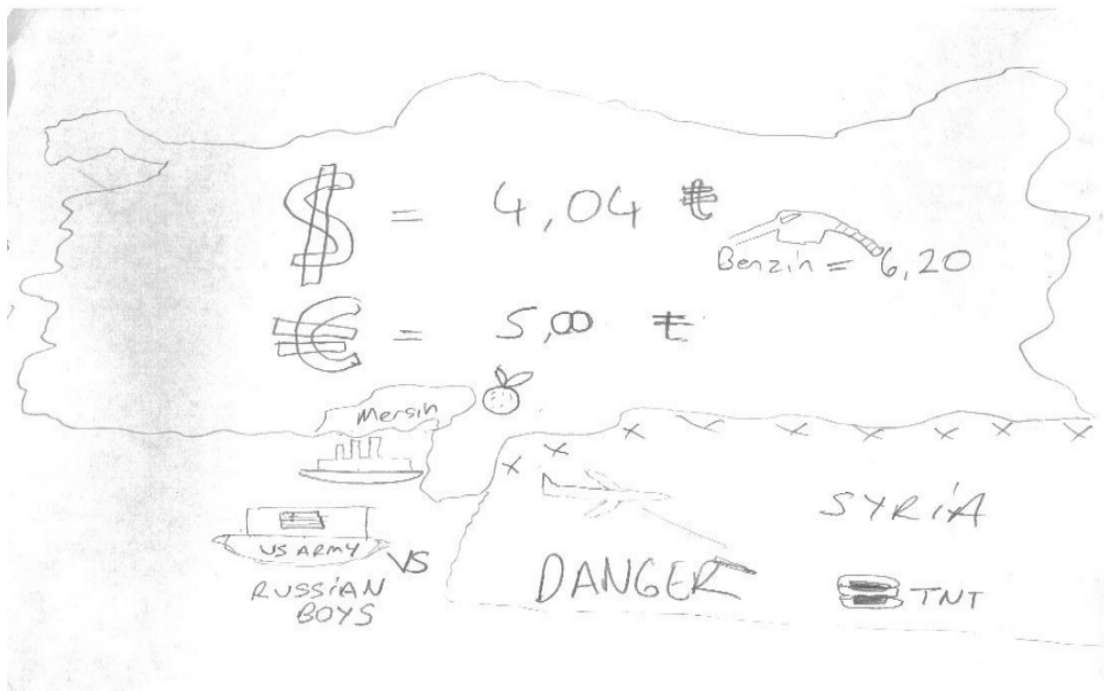
Appendix 2. Sample drawing depicting critique; political pressure and urbanization



Appendix 3. Sample drawing depicting critique; a male dictatorship.



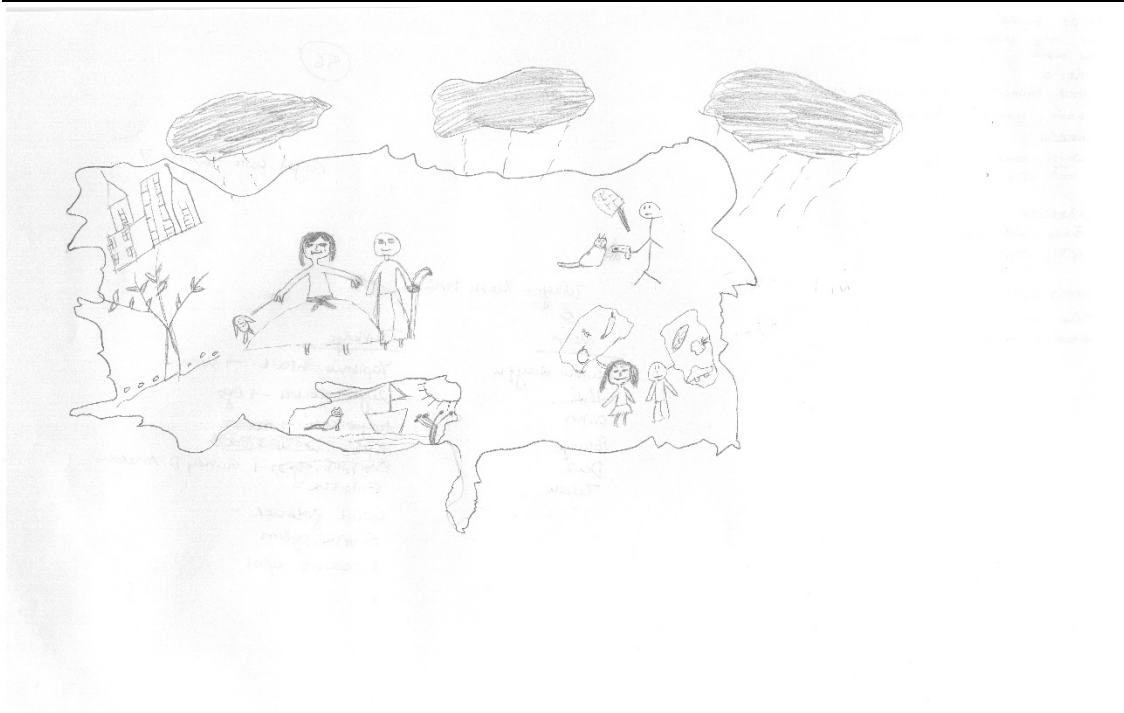
Appendix 4. Sample drawing depicting critique; the depreciation of the Turkish lira.



Appendix 5. Sample drawing depicting critique; war in Türkiye.



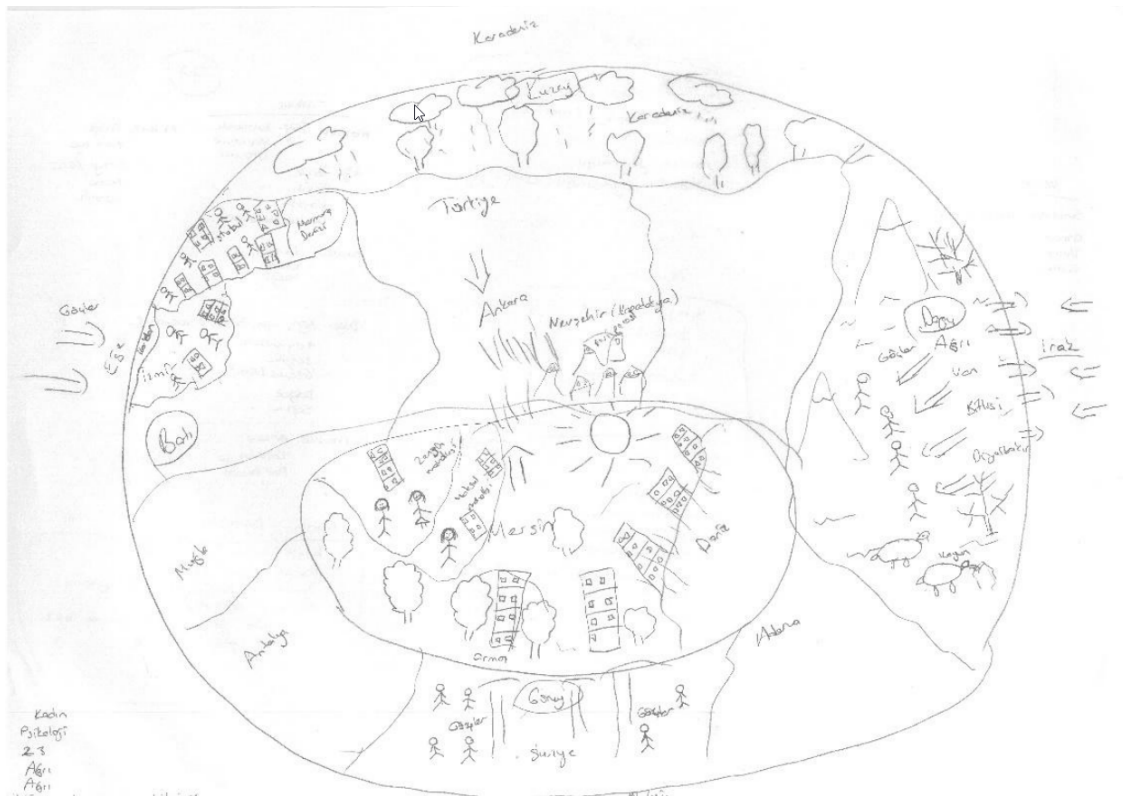
Appendix 6. Sample drawing depicting critique; war, urbanization, violence against women and animal rights problems in Türkiye.



Appendix 7. Sample drawing depicting critique; sense of pressure on individual



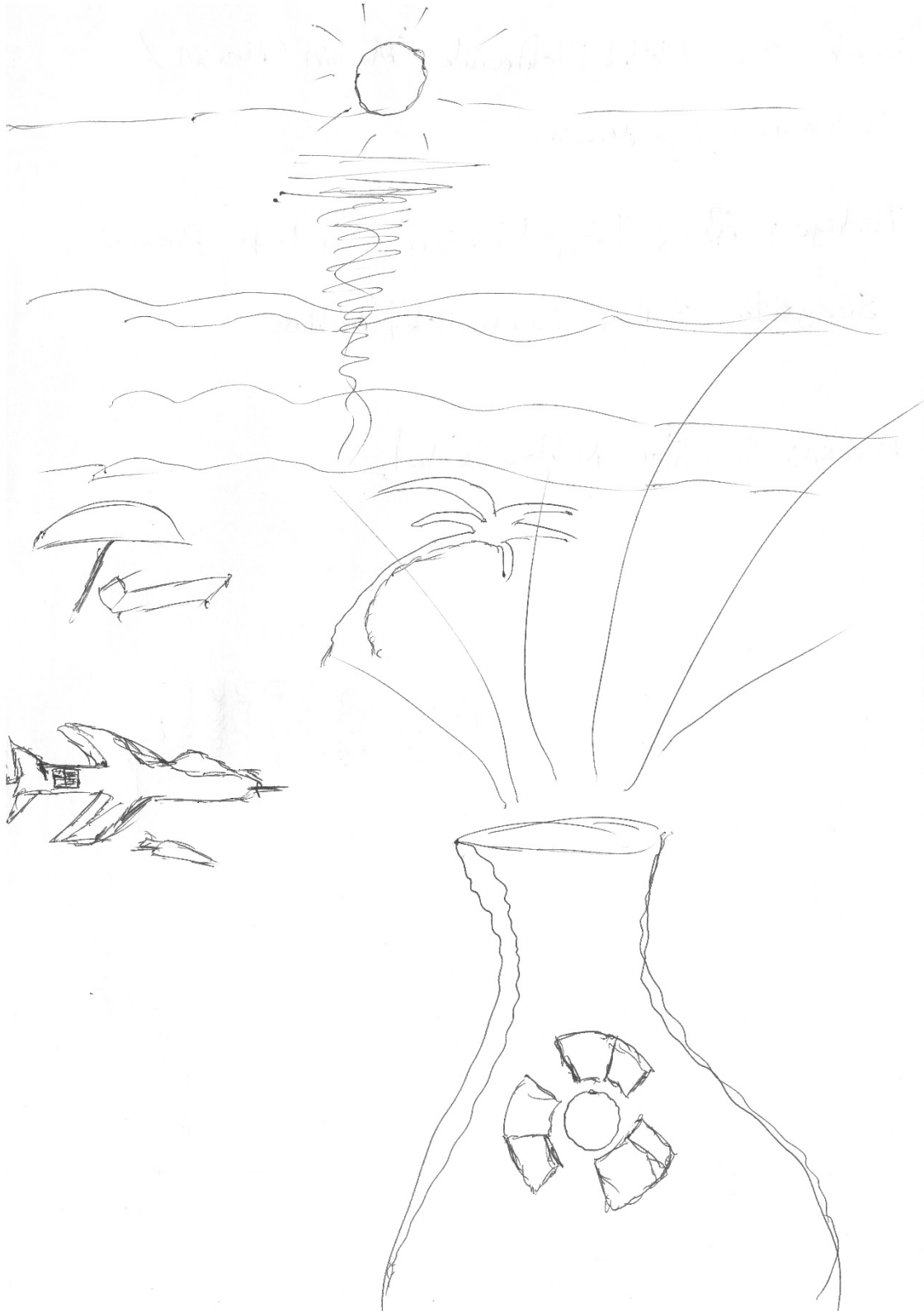
Appendix 8. Sample drawing depicting features of regions in Türkiye



Appendix 9. Sample drawing depicting classic perceptions of Mersin (left picture in figure) and Türkiye (right picture in figure).



Appendix 10. Sample drawing war symbols and Nuclear Power Station of Mersin



Attachment-1



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU ONAY BELGESİ

Toros Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvuran Mersin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Psikoloji Bölümünde görevli Ezgi MEHMETOĞLU CÖMERT' in "Exploring of social representations of Mersin as a place and Türkiye with cognitive mapping method" adlı araştırması kurumumuz tarafından incelenmiştir;

Bilimsel ve Etik Yönden uygun bulunmuştur.

Bilimsel ve Etik Yönden Geliştirilmesi gerekmektedir.

Bilimsel ve Etik Yönden Uygun Bulunmamıştır

Toros Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurul Kararı	
Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih	19.06.2023
Etik kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No	23.06.2023/86
Yer	Toros Üniversitesi Rektörlük Senato
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır.

KURUL BAŞKANI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Abdullah ÇALIŞKAN	Başkan	İmza
Prof. Dr. Fügen ÖZCANARSLAN	Üye	Katılmadı (İzinli)
Prof. Dr. Sera Yeşim AKSAN	Üye	İmza
Prof. Dr. Adnan MAZMANOĞLU	Üye	İmza
Prof. Dr. Erkin ERTEN	Üye	İmza
Prof. Dr. Köksal HAZIR	Üye	İmza
Prof. Dr. Ünsal YETİM	Üye	İmza

Açıklama:

ASLI GİBİDİR

Reşit Serhat AŞKIN
TOROS ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreter



Nitel Sosyal Bilimler/Qualitative Social Sciences

Yıl:2023, Cilt:5 Sayı:2
Year:2023, Vol:5 Issue:2

<https://doi.org/10.47105/nsb.1316686>

Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

Atıf/Citation: Uzun, S., & Aslan, Ç. (2023). Türkiye'deki yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolüne yönelik görüşleri: Nitel bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(2), 123-139. <https://doi.org/10.47105/nsb.1316686>

Türkiye'deki Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Stresle Baş Etmelerinde Din ve Maneviyatın Rolüne Yönelik Görüşleri: Nitel Bir Çalışma

^aSevda Uzun¹  ^bÇimen Aslan

^aDr. Öğr. Üyesi, Hemşirelik Bölümü, Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane, Türkiye

^bHemşire, Antalya Manavgat Özel Yaşam Hastanesi, Antalya, Türkiye

Öz

Bu çalışma Türkiye'deki yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın etkisine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma 65 gönüllü yabancı öğrenci ile yürütülmüştür. Görüşmeler bireysel olarak ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler, Colaizzi'nin fenomenolojik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde dört kategori (stresle baş etmede maneviyatın katkısına yönelik düşünceler, yabancı uyruklu öğrenci olmaktan dolayı yaşanan sorunlar, maneviyatla ilgili yaşanan sorunlar ve ruh sağlığına yönelik uygulamalar) on bir alt tema (ruhsal, sosyal, fiziksel, iletişim/ortam, kişiler, ortam, kişiler, sosyal, fiziksel ve ruhsal) saptanmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları zorluklarla mücadele etmeleri ve strese baş etmelerinde din ve maneviyatın çok önemli olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğunun dini anlamda sorun yaşamadığı fakat maneviyatla ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı bir ülkede yaşamaktan dolayı bazen yalnızlık hissettiği ve dışlanma yaşadığı bulgulanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ruh sağlığını korumak ve geliştirmek için ailelerinden sosyal destek aldığı, sosyal aktiviteler ve dini uygulamalar yaptığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dindarlık, nitel çalışma, maneviyat, yabancı uyruklu öğrenci

Foreign University Students' Opinions on The Role of Religion and Spirituality in Coping with Stress in Turkey: A Qualitative Study

Extended Summary

While many students from Turkey went abroad to study abroad in previous years, in recent years thousands of foreign students have started to study at Turkish universities. The remarkable development of Turkey in social and economic fields as well as interstate relations and education in recent years, as well as the attractiveness of Turkey's scholarship and education opportunities, have increased the interest of foreigners in Turkey. Student and faculty exchange programs such as Erasmus have also become a different source of mobility for Turkish education.

Young migrating individuals, who are in an important period in terms of adapting to social roles and rules and responding to society's expectations, may also experience some adaptation difficulties during this period. Trying to overcome obstacles and accelerate the adaptation process through trial and error, young individuals try to reconcile the values transferred by their family and environment during their university education with their new lives. However, the existing literature highlights a dearth of research exploring the role of religion and spirituality in mitigating stress among foreign students. Philip et al. (2019) underscored the centrality of religion/spirituality in enhancing psychological, cognitive, and social functioning, which subsequently impacts academic performance among students.

This study employs a phenomenological research design, a qualitative approach, to investigate the perspectives of foreign university students in Turkey regarding the role of religion and spirituality in stress coping. Qualitative research, characterized by an inquisitive and interpretive nature, seeks to comprehend issues within their natural context. Qualitative research, which uses qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis regarding the solution of a problem, refers to a subjective-interpretive process aimed at perceiving previously known or unrecognized problems and dealing with natural phenomena related to the problem in a realistic manner. The phenomenological design was preferred because it offers a high degree of freedom in describing a new phenomenon (event or experience) from the perspective of the participants, providing rich data, and detailing their experiences.

Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The sample of the research consisted of foreign students studying at Gümüşhane University. The criteria for inclusion in the sampling were determined as being a foreign student who agreed to participate in the study voluntarily and knowing Turkish. The criterion for exclusion from the sample was determined as not being a university student. In order to keep participants' identities confidential, codes were used instead of their real names.

The research employed the criterion sampling method, a purposeful sampling approach, to select participants. Criterion sampling involves selecting individuals, events, objects, or situations that possess specific qualifications relevant to the research problem. The study sample comprised foreign students enrolled at Gümüşhane University. Inclusion criteria were being a voluntary foreign student with proficiency in Turkish, while exclusion criteria were non-university student status. To safeguard participant confidentiality, pseudonyms were used instead of real names.

The sample consisted of 35 female and 20 male participants, with 22 of them majoring in tourism guidance. Among the participants, 22 hailed from Azerbaijan, while 15 represented various African countries. The average age of foreign students was 17.57 ± 2.19 , ranging from 17 to 26 years old. Data collection occurred between

January 15 and February 15, 2023, involving invited interviews with students who met the specified criteria. A total of 65 participants were interviewed in the study, with data collection concluding upon reaching data saturation. Interviews with foreign students were conducted using voice recorders in appropriate settings. Researchers utilized a semi-structured interview form, developed based on qualitative research methods, literature review, and input from three experts, and each interview lasted between 35 to 45 minutes.

Data analysis employed Colaizzi's (1978) 7-stage method for phenomenological studies. Key expressions within the interview texts were selected, reorganized into general terms, and then analyzed to elucidate underlying meanings. Researchers iteratively formulated and validated these meanings through discussions until consensus was achieved. Subsequently, themes and sub-themes were identified and organized in a clear and comprehensible manner. The research findings were shared with participants to enhance the accuracy and credibility of themes and content interpretation. Participant statements were included to allow readers to validate data interpretation and analysis.

In the data analysis, four primary categories were identified: 1) Perspectives on the Role of Spirituality in Coping with Stress, 2) Challenges Faced by Foreign Students, 3) Issues Related to Spirituality, and 4) Strategies for Mental Well-being. These categories encompassed eleven sub-themes, including aspects related to spirituality, social dynamics, physical well-being, and environmental factors.

The study revealed the significance of religion and spirituality in aiding foreign students in coping with challenges and managing stress. While most foreign students did not encounter religious issues, they often faced challenges related to spirituality. Feelings of isolation and exclusion due to living in a foreign country were occasionally reported. Notably, foreign students sought solace and support through familial connections, participation in social activities, and engagement in religious practices to safeguard and enhance their mental health.

In summary, this study offers initial insights into the significance of religion and spirituality in the stress-coping mechanisms of foreign university students studying in Turkey. The findings highlight the pivotal role of religion and spirituality in assisting students in managing challenges and stressors. It's notable that religious issues were not prevalent, but concerns related to spirituality emerged. Additionally, students occasionally experienced feelings of isolation and exclusion due to their foreign residence. To bolster their mental well-being, foreign students leaned on familial support, participation in social activities, and religious practices.

These outcomes underscore the importance of formulating policies that raise awareness of spirituality not only among guest students but also among host students. It emphasizes the necessity for comprehensive initiatives aimed at fostering stronger interconnections among students.

Keywords: Religiosity, qualitative study, spirituality, foreign student.

Giriş

Önceki yıllarda Türkiye’den birçok öğrenci yurt dışına yurt dışına eğitim almaya gitmekteyken son yıllarda binlerce yabancı uyruklu öğrenci Türk üniversitelerinde eğitim almaya başlamıştır (Şahin & Demirtaş, 2014). Türkiye’nin son yıllarda sosyal ve ekonomik alanlarda olduğu kadar devletlerarası ilişkiler ve eğitim alanında gösterdiği gelişimin dikkat çekici olması ve aynı zamanda Türkiye’nin burs ve eğitim imkânlarının da cazipliği, yabancıların Türkiye’ye olan ilgisini arttırmıştır. Erasmus gibi öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları da Türk eğitimi için farklı bir hareketlilik kaynağı olmuştur (Yağmur, 2013). Türkiye’nin birçok farklı ilinde yabancı uyruklu öğrenciler öğrenim görmektedir (Şahin & Demirtaş, 2014). İnsanlığın varoluşundan beri var olan olgulardan biri olan göç durumu, zaman içerisinde farklı boyutlar kazanarak yeni formlar altında varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Göç ile bireyler farklı sorunlar yaşamaktadır (Güllü, 2016). Yabancı uyruklu öğrenciler göç faktörü etkileriyle öğrenim süreçleri boyunca yaşadıkları ülkelerde eğitim, dil, ekonomik, psikolojik, sosyal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler yaşayabilmektedir. Bu sorunlar öğrencilerin öğrenimlerine yaşadıkları şehirlere adaptasyonlarını güçleştirmektedir. Bunun yanında öğrenciler sosyal ve sportif aktivitelere katılım, yurt ve barınma sorunları, aileden uzak olma, dışlanma ve yalnızlık gibi sorunlar da yaşamaktadır (Özçetin, 2013).

Toplumsal rol ve kurallara uyum sağlamak konusunda ve toplumun beklentilerine cevap vermek noktasında önemli bir dönemde bulunan göç eden genç bireyler, bu dönemde bazı uyum güçlükleri de yaşayabilmektedir. Deneme yanılma yoluyla engelleri aşip uyum sürecini hızlandırmaya çabalayan genç bireyler, üniversite öğrenimleri sırasında aile ve çevreleri tarafından aktarılmış değerleri yeni yaşamlarıyla bağdaştırmaya çalışırlar. Bu dönemde aynı yaştaki kişilerin etkileşimlerinin artması neticesinde arkadaş çevresi ile olan ilişkiler önem kazanmaktadır. Genç bireyler, üniversite öğrenimi döneminde bir grubun üyesi olma, meslek sahibi olarak geleceğe yön verme, yeni bir şehre ve yeni bir çevreye uyum sağlama gibi farklı problemlerle mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bütün bu durumlar bireylerde stres yaşanmasına neden olmaktadır (Aktaş, 1997).

Stres, stresör olarak adlandırılan şok ya da kayıp yaşanması gibi bir uyarıcı durum veya kişinin psikolojik olarak uyarılması, olumsuz olarak etkilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Lazarus, 1993; Lazarus & Folkman, 1984). Stresin bireylerin yaşamı üzerinde hem kısa süreli hem de uzun süreli etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Stresin kısa süreli etkilerinde fizyolojik, duygusal ve zihinsel problemler yer alırken, uzun süreli etkilerinde ise kronik hastalıklar, kronik anksiyete ve depresyon gibi sorunlar yer almaktadır (Baltaş & Baltaş, 2012; Şimşir ve diğerleri, 2020). Stresle baş etmede maneviyatın rolü oldukça büyüktür. Manevi yönden güçlü bireylerin fiziksel, duygusal, sosyal yönden daha sağlıklı olduğu bilinmektedir. Maneviyatı yüksek bireylerin umut düzeyleri yüksek, depresyon ve sosyal izolasyon eğilimleri düşüktür, stresle daha iyi baş etme kapasiteleri vardır ve yaşam kaliteleri yüksektir (Boztilki & Ardıç, 2017).

Yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin bu bilgilerden yola çıkarak yapılan alanyazın incelemesi sonucu yabancı uyruklu öğrencilerinde stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolünü ele alan az sayıda çalışmaya rastlanıldığı görülmüştür. Philip ve arkadaşları (2019) yaptığı çalışmada din/maneviyatın psikolojik, bilişsel ve sosyal işlevselliğin arttırılmasında merkezi bir rol oynadığını ve öğrencilerin akademik ortamdaki performansını etkilediğini belirtmiştir (Philip ve diğerleri, 2019). Yavuz ve Dilmaç yaptıkları çalışmada (2020) manevi iyi oluş ile psikolojik dayanıklılık ve farkındalık arasında da pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Yavuz & Dilmaç, 2020).

Bu bağlamda Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolünü niteliksel fenomenolojik bir yaklaşım kullanarak değerlendirmesi ve açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolüne yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolüne yönelik görüşlerini niteliksel fenomenolojik bir yaklaşım kullanarak değerlendirmek için nitel araştırma deseni olan fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir. Bir problemin çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Baltacı, 2019). Fenomenolojik desen ise yeni bir olguyu (olay veya deneyim) katılımcıların bakış açısıyla tanımlamada, zengin veri sağlamada ve deneyimlerini detaylandırmada yüksek derecede özgürlük sunduğu için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yaklaşım, araştırılan olgunun özünü ortaya çıkarmak ve deneyimi sunmakla ilgilidir (Merriam, 2019; Morrow, Rodriguez & King, 2015; Willig, 2013)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, problemle ilgili belirlenen niteliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumlardan örneklem oluşturulmasıdır (Altunay, Oral & Yalçınkaya, 2014; Başkaya & Demir, 2023). Araştırmanın örneklemini Gümüşhane Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmuştur. Örnekleme dahil edilme kriterleri çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden yabancı uyruklu öğrenci olmak, Türkçe bilmek olarak belirlenmiştir. Örneklemden dışlanma kriteri ise üniversite öğrencisi olmamak olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerini

gizli tutmak amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Her bir yabancı öğrenciye numara verilmiş ve başına “K1, K2, K3,... K65” harfleri eklenmiştir.

Katılımcıların otuz beşi kadın olup yirmi ikisi turizm rehberliği bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcıların yirmi ikisi Azerbaycan, on beşi Afrika’daki farklı ülkelerde yaşamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaş ortalamaları (en düşük yaş 17, en fazla yaş 26) olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama

Araştırma, 15 Ocak-15 Şubat 2023 tarihleri arasında Gümüşhane Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Kriterlere uyan öğrenciler görüşmeye davet edilmiştir. Veri doygunluğu bir çalışmada oldukça önemlidir. Teorik veya veri doygunluğu veri toplama sürecinde elde edilen ilave verinin marjinal yani ilave faydasının olmadığı noktayı ifade eder (Charmaz, 2015). Teorik doygunluk düzeyine ulaşıldıktan sonra elde edilen ilave verilerin, araştırmanın teorik modeline, araştırma probleminin çözümüne herhangi bir katkısının olmadığı, kod, kategori ve tema üretmeye yeteneğinin olmadığı bir aşamadır. Teorik doygunluk aynı zamanda örneklemin yeterliliğinin de ölçütü anlamına gelir (Tutar vd., 2022)

Çalışmada toplamda 65 katılımcıyla görüşülmüş ve veriler tekrarlayınca doygunluk göz önünde bulundurularak görüşmeler sonlandırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmelerde uygun bir ortamda ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler, nitel araştırma yöntemiyle hazırlanan ve araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak oluşturulan ve üç uzmanın görüşleri doğrultusunda düzeltilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki görüşmeler 35 ile 45 dakika arasında sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taramasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, öğrenim gördüğü fakülte/bölüm, geldiği ülke ile ilgili 5 soru yer almaktadır. İkinci bölüm, yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılmak üzere altı temel açık uçlu sorudan oluşan bir formdan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular;

- 1.Size göre maneviyat ne demektir? Maneviyatın hayatınıza etkisi nedir? Sorunlarla baş etmede maneviyatın katkısına yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- 2.Ruh sağlığını korumak ve geliştirmek için hangi uygulamaları yaparsınız?
- 3.Yabancı uyruklu öğrenci olduğunuz için yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunlarla baş etmek için neler yapıyorsunuz?
- 4.Size göre dindarlığın anlam ve önemi nedir? Dini uygulamaları yaparken sorunlar yaşıyor musunuz? Maneviyatla ilgili hangi sorunları yaşıyorsunuz? Hangi çözüm önerileri geliştirilmesini istediniz?

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde fenomenolojik çalışmalar için Colaizzi (1978) tarafından geliştirilen 7 aşamalı analiz yöntemi kullanılmıştır (Morrow, Rodriguez & King, 2015). Görüşme metinlerinde yer alan önemli ifadeler seçilmiş, yeniden düzenlenmiş ve genel hatlarıyla ifade edilmiştir. Daha sonra ifadelerdeki anlatılmaya çalışılan veriler belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmacılar, bir fikir birliğine varıncaya kadar tartışarak anlamları formüle etmişler ve onaylamışlardır. Daha sonra araştırmacılar temaları ana ve alt temalar halinde belirleyip ve düzenlemişlerdir. Araştırmanın temaları ve alt temaları net ifade anlatımıyla geliştirilmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcılara sunulmuş temaların ve içeriğin doğruluğu güçlendirilmiştir. Ayrıca, katılımcıların ifadelerine yer verilerek, okuyucunun verilerin yorumunu ve analizini doğrulayabilmesi sağlanmıştır (Ulutaşdemir ve diğerleri, 2022; Yıldırım, Aydoğan & Bulut, 2021)

Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırma, Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (E-95674917-108.99-149374) (Ek-1) tarafından onaylanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Kayıtlar ve transkriptler parola korumalı bir bilgisayarda saklanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, katılımcı grubu, veri toplama süreci ve veri toplama aracı ile verilerin analizine ilişkin olarak detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda üst temalar ve alt temalar belirlenmiştir.

Tablo 1.

Stresle baş etmede maneviyatın katkısına yönelik düşüncelere ait bulgular

Üst Tema	Temalar	Alt temalar
Stresle baş etmede maneviyatın katkısına yönelik düşünceler	Ruhsal	Ruhsal yönden iyi hissetme Hayata olumlu bakabilmek Kendini yalnız hissetmemek
	Sosyal	Arkadaşlarıyla kaliteli zaman geçirme Sosyal etkinlik yapma
	Fiziksel	Bedensel yönden sağlıklı hissetme Fiziksel aktivite için kendini güçlü görme

Stresle baş etmede maneviyatın katkısına yönelik düşünceler

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrenciler maneviyatın onlar için önemli olduğunu, maneviyat sayesinde kendilerini ruhsal açıdan sağlıklı hissettiklerini ve kendilerini yalnız hissetmediklerini ifade etmiştir.

Maneviyat benim için çok önemli burada yalnızım ailem çok uzakta fakat burada sorunlarımla baş etmek için maneviyat benim için çok önemli. (K29)

Yabancı uyruklu öğrenciler maneviyatın sosyal olarak kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Kendimi bu ülkede çok da yabancı hissetmiyorum ben de Türküm sonuçta bundan dolayı arkadaş ve dostlarımla zaman geçirip birlikte eğlenebiliyorum. (K24)

Yabancı uyruklu öğrenciler maneviyatın onlara bedensel yönden sağlıklı hissetme ve fiziksel aktivite için kendini güçlü görme konularında katkı sağladığını belirtmiştir.

Manevi olarak kendimi güçlü hissedince her şey yapmaya gücüm varmış gibi hissediyorum. Geziyorum, spor yapıyorum.... (K19)

Tablo 2.

Ruh sağlığına korumak için yapılanlara ait bulgular

Ruh sağlığına yönelik uygulamalar	Sosyal	Sosyal aktivite yapılması Aile ile sık sık telefonda görüşülmesi
	Fiziksel	Dini uygulamaları yerine getirme (namaz, oruç) Spor yapma Meditasyon yapma
	Ruhsal	Kendine zaman ayırma Maneviyatı destekleme

Ruh sağlığını korumaya yönelik uygulamalar

Yabancı uyruklu öğrenciler ruh sağlığını korumak ve geliştirmek için sık sık aileleri ile telefonda görüştükleri ve sosyal aktivite yaptıklarını belirtmiştir.

Gezmeye çalışıyorum farklı bir yerlere gitmeye çalışıyorum. (K12)

Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin kendine zaman ayırdığı, maneviyatı destekleyici davranışlarda bulunduğu saptanmıştır.

Sık sık ruhumu dinlendirmeye çalışıyorum. (K28)

Din insandır, din bence tedavidir... (K17).

Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin dinî uygulamalar ve spor aktiviteleri yaparak ruh sağlığını korumaya ve geliştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Meditasyon yapıyorum, bol bol yürüyüş yapıyorum. Namaz kılıyorum kendimi daha iyi hissediyorum...Din benim için varoluş sebebim.. (K56).

Tablo 3.

Yabancı uyruklu öğrenci olmaktan dolayı yaşanan sorunlara ait bulgular

Yabancı uyruklu öğrenci olmaktan dolayı yaşanan sorunlar	İletişim/ortam	Dil sorunları Sosyal aktivite için çok az yer olması Yurtta yaşanan sorunlar İletişim konusunda yaşanan sorunlar Kültürel sorunlar Uyum sorunları
	Kişiler	Ekonomik sorunlar Aileye duyulan özlem Dışlanma algısı

Yabancı uyruklu öğrenci olmaktan dolayı yaşanan sorunlar

Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin yabancı uyruklu olmaktan dolayı dil sorunları, uyum sorunları, kültürel sorunlar gibi durumlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Dilden dolayı sorunlar yaşıyorum bazen de alışveriş yaparken iletişim problemleri yaşıyorum. (K22).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ailesine çok fazla özlem duyduğu belirlenmiştir.

Aileme çok fazla özlem duyuyorum sık sık telefonla konuşuyorum (K39).

Tablo 4.

Maneviyatla ilgili yaşanan sorunlara ait bulgular

Maneviyatla ilgili yaşanan sorunlar	Kişiler	İletişim problemleri nedeniyle yalnız hissetme, Bireylerin renkten dolayı farklı algılanması
	Ortam	Küçük bir şehirde yaşamak Aile ve sosyal destek azlığı

Maneviyatla ilgili yaşanan sorunlar

Öğrenciler dil ve iletişim problemleri nedeniyle sorunlar yaşadıklarını, bu durumun kendilerini yalnız hissetmelerine yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca özellikle Afrika kökenli siyahi öğrenciler renklerinden dolayı bazen insanların onlara tuhaf gözlerle baktıklarını ifade etmiştir.

Özellikle siyahi olduğum için otobüste bile insanların bana tuhaf baktığını düşünüyorum. (K17).

Dil problemi sebebiyle iletişim problemleri yaşıyorum Türkçemi geliştirmeye çalışıyorum. (K56).

Öğrenciler buldukları şehrin küçük olmasından dolayı sosyal aktive konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

Yaşadığım şehir çok küçük olduğu için sosyal aktivite az yapıyor bu durum da bazen canımızın sıkılmasına neden oluyor (K40)

Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolüne yönelik görüşlerini niteliksel fenomenolojik bir yaklaşım kullanarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolü dört kategoride ele alınmıştır.

Maneviyatın tanımına baktığımızda kendisi ve diğer insanlarla ilişkilerini, evrendeki yerini, yaşamın anlamını anlama ve kabul etme çabası olarak ifade edilmektedir. Maneviyat aynı zamanda yaşam boyu süren tecrübelerin ve edinilen bilgilerin bir sonucudur. Yaşamın anlamını bulma, yaşam sevinci gibi durumlar maneviyatın içerisinde yer almaktadır. Maneviyat insanlara gelecekleriyle ilgili umut vermektedir (Boztilki & Ardiç, 2017; Büşra & Totan, 2021). İnsanın iç dünyasının bir noktada yansımaları olan davranışlarının, duyguları ve düşünceleri doğrultusunda ortaya çıktığı bilinen bir

gerçektir. Bu duygu ve düşüncelere etki eden birçok unsur bulunmakla birlikte bunların en önemlilerinden birisi ise maneviyattır (Tosyalıoğlu, 2021).

Ekşioğlu, psikolojik iyi olma ile inanç ve dünya görüşüne sahip olma tarzları arasındaki ilişkiyi, üniversite öğrencileri üzerinde incelemiş Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesinde öğretim görmekte olan 206 öğrenciye İnanç/Dünya Görüşü Tarzları Ölçeği ve Psikolojik İyi Olma Ölçeği uygulamış ve kişinin psikolojik iyi oluşu ile yüksek düzeyde olumlu ya da olumsuz ilişkisi olan bir inanç stili bulunmadığı ve iyi olma hali ile inanç stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucunu elde etmiştir (Ekşioğlu, 2011). Yoon ve diğerleri (2015) 105 erkek, 339 kadın ve 6 da cinsiyet tercihinde bulunmayan 18-80 yaş arası 450 yetişkinle dindarlık ve maneviyat ile hedonik ve ödomonik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, iyi oluş ile maneviyat ve dindarlık arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sakelleri ve diğerleri (2018) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yüksek benlik saygısı düzeylerinin daha düşük depresyon düzeyleriyle ilişkili olduğu, dini ve manevi inanç gücünün ise depresyonla negatif yönde ilişkili olduğunu saptamıştır (Sakelleri ve diğerleri, 2018). Çalışmada da öğrenciler maneviyatın kendilerine yaşama sevinci kattığını ve maneviyat sayesinde kendilerini yalnız hissetmediklerini belirttiği görülmektedir.

Ruh sağlığını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurları en genel başlığıyla kalıtım ve çevre şeklinde ikiye ayırabiliriz. Çevre söz konusu olduğunda ise bireyin içinde büyüdüğü aile ortamı ve aile içinde yetiştirilme tarzı, ebeveyn kaybı ya da parçalanmış aile içinde yetişmesi, toplumun pozitif ya da negatif etkisi, mensubu olduğu din ya da bir dine mensup olmaması, manevi durumu, aldığı okul eğitimi vb. kişinin ruh sağlığını etkileyen temel çevresel etkenler olarak sıralanabilir. Özellikle konumuz olan maneviyatın ruh sağlığındaki önemi, kavramın 1970’li yıllarda iyi oluşun temel unsurlarından birisi olarak ifade edilmesiyle de dile getirilmiştir (Kaya, 2020). Maneviyatın ruh sağlığına etkisi yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da ortaya konulmaktadır. İyi oluş ile dindarlık ve maneviyat arasında özellikle dini duygulara sahip olan kişilerin sahip olmayan kişilere göre daha olumlu duygular yaşadığı Koenig tarafından tespit edilmiştir. Şüphesiz karamsarlık, nefret, mutsuzluk vb. gibi olumsuz duyguların ruhsal sağlık üzerindeki etkisi de yine olumsuz olacaktır ve Koenig’in çalışmasında yaptığı bu tespit manevi duygulara sahip kişilerin buna sahip olmayanlara göre pozitif olarak ayrıştığını göstermiştir (Koenig, 2000; Tosyalıoğlu, 2021) Cirhinlioğlu, psikolojik iyilik hali ile utanç eğilimi, dini yönelimler ve benlik kurguları arasındaki ilişkiyi üniversite öğrencileri üzerinde incelemiş, 328 öğrenciye Dini Yönelim Ölçeği ve Benlik Kurgusu Ölçeği uygulamış ve içsel ve dışsal dini yönelimin genel olarak psikolojik iyi oluşu yordamadığı ve bunda bir artışa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Cirhinlioğlu, 2006).

Negatif yaşam olayları ya da yaşanan herhangi bir stresli durum karşısında birey çeşitli şekillerde o durumun üstesinden gelebilmek için girişimlerde bulunabilir. Bu girişimler seyahat etmek, arkadaşlarla buluşmak, müzik dinlemek, egzersiz yapmak veya dua etmek gibi geniş bir yelpazede değerlendirilebilir (Sağır, 2020). Bu çalışmada da yeni bir kültür ortamında çeşitli stres faktörüyle

karşılaşan katılımcıların, dini başa çıkma yöntemlerini kullandığı, ailelerini sık sık arayıp telefonda konuştuğu sosyal destek aldığı belirlenmiştir. Çalışmada da yabancı uyruklu öğrencilerin sık sık aileleri telefonda görüşerek ruh sağlıklarını koruma ve geliştirmek için çaba gösterdikleri görülmektedir.

Yurtdışında eğitim, akademik amaçlarla yabancı bir ülkede kalan uluslararası öğrenciler için zenginleştirici bir deneyim olarak görülmektedir (Green ve diğerleri, 2015). Bununla birlikte, yurt dışında öğrenim görenin de zorlukları bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar uluslararası öğrencilerin akademik performanslarını ve genel uyumlarını etkileyen çok çeşitli kültürleşme stres etkenleri yaşadıklarını göstermektedir (Özer, 2015; Wang & Greenwood, 2015). Ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilerin daha huzurlu, rahat ve verimli bir yükseköğrenim süreci geçirebilmeleri için, karşılaştıkları sorunlar ve zorluklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde bulunan misafir öğrencilerin özellikle, ekonomik, sosyal, kültürel, eğitim, bürokrasi gibi temel alanlarda yaşadıkları sıkıntıların tespiti, bu sorunların çözüme kavuşturulabilmesi açısından gereklidir (İnce & Koçak, 2018). Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrencilerin en önemli sorunlarının ekonomik, ulaşım ve dille ilgili sorunlar olduğunu saptamıştır (Şahin & Demirtaş, 2014). Çalışmada öğrencilerin literatürle benzer olarak ekonomik, dil problemlerini ağırlıklı olarak yaşadığı görülmektedir.

Din ve maneviyat, sadece bireyin psikolojik iyi oluş noktasında değil aynı zamanda temel bir kaygı olan varoluş kaygısı, hayatta yaşanan olaylara anlam verme gibi pek çok konuda da oldukça önemlidir (Sağır, 2020). Kıröglü ve arkadaşları yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel olarak gelenek-görenekler, insan ilişkileri, giyim, yemek ve barınmayı konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir (Kıröglü ve diğerleri, 2010). Uluslararası öğrenciler, üniversite kampüslerindeki çeşitliliğe katkıda bulunan çok çeşitli dini/manevi yönelimlere sahiptirler (Andrade & Evans, 2009). Birçoğu için dini/manevi yönelim, kimliklerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Quinn, 2008). Yabancı bir ülkeye gelindiğinde öğrenciler güvenlik ve aidiyet duygusu ararlar ve din/maneviyat sıklıkla kişisel güçlenme ve ihtiyaçlarını karşılayacak yapılandırılmış bir sosyal sistem sağlamaktadır (Chai ve diğerleri, 2012; Hsu ve diğerleri, 2009). Kültürel uyum ve kültürleşme stresinin ortasında, problemlerle baş etmek için sıklıkla din ve maneviyata yönelmekte ve farklı sorunlar yaşamaktadır (Andrade & Evans, 2009; Chai ve diğerleri, 2012; Gardner ve diğerleri, 2014). Çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunların literatürle uyumlu olduğu görülmektedir. Karaca, dinin sorunlarla baş etmede önemli bir alan olduğunu belirtmiştir (Karaca, 2021). Çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun dini anlamda sorun yaşamadığı saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolüne yönelik görüşlerini ele almıştır. Uluslararası öğrenci hareketliği üniversiteler ve hükümetler tarafından teşvik edilen önemli bir eğitim stratejisidir. Üniversite eğitiminin önemli bir parçasını oluşturan yurt dışı deneyimler, öğrencilere kişisel ve akademik yetkinliklerini

artırma fırsatı verirken, yabancı öğrenci popülasyonuna sahip olmak da üniversitelerin uluslararası tanınırlığa katkıda bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler, yeni ortamlarında önemli derecede sosyal ve kültürel farklılıklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla kendilerine yabancı pek çok unsur söz konusu olabilmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin aileden uzak kalma, derslerin zorluğu, ekonomik sorunlar, dil (Türkçe) ile ilgili zorluklar, yemek konusunda ve diğer konulardaki kültürel uyum sorunları, öğrenim süresince iş bulma ile ilgili sıkıntılar ve barınmaya ilişkin sorunlar konusunda zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin stresle baş etmelerinde din ve maneviyatın rolüne yönelik ön kanıtlar sunmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları zorluklarla mücadele etmeleri ve strese baş etmelerinde din ve maneviyatın çok önemli olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğunun dini anlamda sorun yaşamadığı fakat maneviyatla ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı bir ülkede yaşamaktan dolayı bazen yalnızlık hissettiği ve dışlanma yaşadığı bulgulanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ruh sağlığını korumak ve geliştirmek için ailelerinden sosyal destek aldığı, sosyal aktiviteler ve dini uygulamalar yaptığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar yabancı uyruklu öğrencilerin maneviyatla ilgili geliştirilecek politikaların, sadece misafir öğrencileri değil aynı zamanda ev sahibi öğrencilerin de maneviyat konusunda farkındalığını artıracak şekilde geliştirilmesinin önemli olduğunu; öğrencilerin etkileşimlerini güçlendirecek kapsamlı projelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sınırlamalar

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, tüm katılımcıların Gümüşhane Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin seçilmiş olmasıdır. Sonuçlar, katılımcılara ve araştırmanın yürütüldüğü ortama bağlıdır. Küçük katılımcı grubu, yabancı öğrenci popülasyonunu temsil etmemektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı/ Contribution Statement

Çalışmaya tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır. / All researchers contributed equally to the study.

Destek ve Teşekkür Beyanı/ Funding Statement and Acknowledgements

Araştırma kapsamında herhangi bir destekten yararlanılmamıştır. / This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Çatışma Beyanı/ Declaration of Competing Interest

Çıkar çatışması bulunmamaktadır. / There is no conflict of interest.

Etik Onay/ Ethics Committee Approval

Etik kurul onayı (Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (E-95674917-108.99-149374) alınmıştır. / Ethics committee approval was obtained for this study.

Kaynaklar

- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 107-110.
- Altunay, E., Oral, G., ve Yalçınkaya, M. (2014). A qualitative research about mobbing implications in educational institutions. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Andrade, M. S., & Evans, N. W. (Eds.). (2009). *International students: Strengthening a critical resource*. Rowman & Littlefield Education.
- Baltacı, A., Coşkun, M. K., & Ceylan, İ. (2019). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin din eğitimi sorunları: din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri üzerine nitel bir araştırma. *Darulfunun İlahiyat*, 30(2), 383-405.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2012). Stres ve basa çıkma yolları. 28. Basım. *Remzi Kitabevi*.
- Başkaya, E., & Demir, S. (2023). The problems and information needs of patients with bipolar disorder during the treatment process: A qualitative study in Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing*, 42, 45-54.
- Boztilki, M., & Ardıç, E. (2017). Maneviyat ve sağlık. *Journal of Academic Research in Nursing*, 3(1), 39-45.
- Büşra, T., & Totan, T. (2021). Aile yaşamında maneviyat: aile psikolojik danışmasında maneviyatın değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Chai, P. P. M., Krägeloh, C. U., Shepherd, D., & Billington, R. (2012). Stress and quality of life in international and domestic university students: Cultural differences in the use of religious coping. *Mental Health, Religion & Culture*, 15, 265–277. doi:10.1080/13674676.2011.571665.
- Charmaz, K. (2015). Teaching theory construction with initial grounded theory tools: A reflection on lessons and learning. *Qualitative Health Research*, 25(12), 1610-1622.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2006). Üniversite öğrencilerinde utanç eğilimi, dini yönelimler, benlik kurguları ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler. [Yayımlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ekşioğlu, H. (2011). İnanç ve dünya görüşüne sahip olma tarzlarıyla psikolojik iyi olma arasındaki ilişki. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Gardner, T. M., Krägeloh, C. U., & Henning, M. A. (2014). Religious coping, stress, and quality of life of Muslim university students in New Zealand. *Mental Health, Religion & Culture*, 17, 327–338. doi:10.1080/13674676.2013.804044
- Green, W., Gannaway, D., Sheppard, K., & Jamarani, M. (2015). What's in their baggage? The cultural and social capital of Australian students preparing to study abroad. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 513–526. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.973381>.
- Güllü, İ. (2016). Yeni bir göç türü olarak öğrenci göçü, kimlik ve dindarlık ilişkisi üzerine sosyolojik bir analiz. *Journal of International Social Research*, 9(42).

- Hsu, P. H. C., Krägeloh, C. U., Shepherd, D., & Billington, R. (2009). Religion/spirituality and quality of life of international tertiary students in New Zealand: An exploratory study. *Mental Health, Religion & Culture*, 12, 385–399. doi:[10.1080/13674670902752920](https://doi.org/10.1080/13674670902752920)
- İnce, M., & Koçak, M. C. (2018). Social and cultural problems of foreign students who study at universities in Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(10).
- Karaca, A. (2021). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerine yönelik tutum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 465-486.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, (2), 26-39.
- Koenig, H. G., King, D., & Carson, V. B. (2012). *Handbook of religion and health*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Morrow, R., Rodriguez, A., ve King, N. (2015). Colaizzi’s descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643–644.
- Özçetin, S. (2013). Yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler. [Yayımlanmış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özer, S. (2015). Predictors of international students' psychological and sociocultural adjustment to the context of reception while studying at Aarhus University, Denmark. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(6), 717–725. <https://doi.org/10.1111/sjop.12258>.
- Philip, S., Neuer Colburn, A. A., Underwood, L., & Bayne, H. (2019). The impact of religion/spirituality on acculturative stress among international students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 27-40.
- Quinn, J. (2008). Perspectives on spiritual development as part of youth development. *New Directions for Student Leadership*, 73–77. doi:[10.1002/yd.257](https://doi.org/10.1002/yd.257)
- Sağır, Z. (2020). Kültürleşme, dini başa çıkma ve yaşam memnuniyeti: Türkiye’de yaşayan yabancı öğrenciler üzerine nicel bir araştırma. *Kilitbahir*, (17), 5-37.
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113.
- Şimşir, Z., Hamarta, E., & Dilmaç, B. (2020). Stresle başa çıkmanın yordayıcısı olarak yaşamın anlamı ve manevi deneyim. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(2), 509-528.
- Tosyalıoğlu, M. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde maneviyat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- Tutar, H., Tutar, E. & Onat, Ö. (2022). Pandemi döneminde eğitim sektöründeki dijital uçurum: dezavantajlı gruplar üzerine etkisi Türkiye örneği. *Social Sciences Studies Journal*, 8(98), 1681-1690.
- Ulutaşdemir, N., Ay, H., Göçmen, A., Uzun, S., & Kulakaç, N. (2022). Needs of caregivers of patients with palliative neurological problems: A qualitative study. *Current Psychology*, 1-7.
- Wang, C. C., & Greenwood, K. M. (2015). Chinese nursing students' culture-related learning styles and behaviours: A discussion paper. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(3), 253–258. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2015.07.009>.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. 3rd ed. Open University Press.
- Yağmur, Ş. K. (2021). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin motivasyon durumları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1628-1639.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in social sciences*. 10th ed. Seçkin Publishing.
- Yıldırım, N., Aydoğan, A., & Bulut, M. (2021). A qualitative study on the experiences of the first nurses assigned to COVID-19 units in Turkey. *Journal of Nursing Management*, 29(6), 1366-1374.
- Yavuz, B., & Dilmaç, B. (2020). The relationship between psychological hardiness and mindfulness in university students: The role of spiritual well-being. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5(3), 257-271.
- Yoon, E., Chang, C. C. T., Clawson, A., Knoll, M., Aydin, F., Barsigian, L., & Hughes, K. (2015). Religiousness, spirituality, and eudaimonic and hedonic well-being. *Counselling Psychology Quarterly*, 28(2), 132-149.

EK-1



T.C.
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Sayı : E-95674917-108.99-149374
Konu : Etik Onay

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevda UZUN

**“TÜRKİYEDE ÖĞRENİM GÖREN MÜSLÜMAN YABANCI ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
STRESLE BAŞETMELERİNDE DİN VE MANEVİYATIN ROLÜ: NİTEL BİR ÇALIŞMA”**

konulu etik kurul başvurunuz, Üniversitemiz Bilimsel araştırma ve Yayın etiği Kurulunun 27/12/2022 tarih ve 2022/7 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, projenin yürürlükteki mevzuata uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Bayram NAZIR
Kurul Başkanı V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 082E-B7L6-0M13

Belge Doğrulama Adresi : <https://ebyssorgu.gumushane.edu.tr/>

Adres:
Telefon No : Fax No :
e-Posta : İnternet Adresi : <http://www.gumushane.edu.tr/>
Kep Adresi : gumushaneuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin :Demet MUTAF
İşçi
Dahili No:





Nitel Sosyal Bilimler/Qualitative Social Sciences


Yıl:2023, Cilt:5 Sayı:2
Year:2023, Vol:5 Issue:2

<https://doi.org/10.47105/nsb.1317619>

Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

Atıf/Citation: Demir, A., & Toraman Turk, S. (2023). Digital generations paradox in pre-and in-service teachers' literacy practices: An explanatory sequential mixed methods study. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(2), 140-164. <https://doi.org/10.47105/nsb.1317619>

Digital Generations Paradox in Pre- and In-service Teachers' Literacy Practices: An Explanatory Sequential Mixed Methods Study

^aAsiye Demir¹  ^bSinem Toraman Turk

^aSouth Carolina University, USA; Turkish Ministry of Education Scholar

^bDr., Yale School of Public Health, USA

Abstract

Digital practices have become more prominent due to the growing demand in digital exposure in education. While technology has been used as a metaphorical divide between generations in many studies, very few studies include individuals' definitions of their generational sense of belonging. By administering an online questionnaire (N=111) and conducting semi-structured interviews with pre-service and in-service teachers (n=6), this mixed methods study aimed to capture participants' self-definitions and changes in these definitions. The results of this study provided evidence about the convergence impact of technology in educators' personal and professional lives. This study contributes to the field of digital literacy by offering different perspectives about digital generations and discussing the use of technology to create collaborative and cooperative educational settings.

Keywords: Convergence culture, digital generations, digital literacies, in-service teachers, mixed methods research, pre-service teachers

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** Asiye Demir, ademir@email.sc.edu, Orcid: 0009-0003-9586-8282

S. Toraman Turk, sinem.toramanturk@yale.edu, Orcid: 0000-0002-5837-4414

Gönderim Tarihi/Received:21.06.2023

Kabul Tarihi/Accepted:20.09.2023

Yayımlanma Tarihi/Published:30.12.2023

Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Öğretmenlerin Okuryazarlık Uygulamalarında Dijital Nesiller Paradoksu: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntemler Araştırması Çalışması

Özet

Dijital uygulamalar, eğitimde artan dijital kullanıma maruz kalma ile daha da önemli hale gelmiştir. Pek çok çalışmada teknoloji, metaforik bir ayırım unsuru olarak kuşakları ayırt etmede kullanılsa da çok az sayıda çalışma, bireylerin kendilerini hangi kuşağa ait olarak tanımladıklarına odaklanmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenler ile çevrimiçi nicel soru formu (N=111) ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler (n=6) kullanarak yapılan bu karma yöntemler araştırması çalışmasında katılımcıların dijital kuşaklar kavramına ilişkin tanımları ve bu kavramlardaki değişimler incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin kişisel ve profesyonel yaşamlarında teknolojinin birleştirme kültürü etkisini ortaya koymuştur. Bu çalışma, dijital kuşaklara ilişkin farklı perspektifleri sunarak ve işbirlikli eğitim ortamları oluşturmada teknolojinin kullanımını tartışarak dijital okuryazarlık alanına katkı sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Birleştirme kültürü, dijital kuşaklar, dijital okuryazarlık, karma yöntemler araştırması, öğretmenler, öğretmen adayları

Introduction

Technology has become an essential component of individuals' lives widely and brought about categorizing generations based on their digital practices. Studies focusing on generations consider social movements (e.g., wars, pandemics, scientific improvements, economic problems) as the indicators of different categories (Pew Research Center, 2015). Prensky (2001), however, conceptualizes technology with the metaphor of language and defines people by their year of birth. Prensky (2001) groups people in two major categories and identifies people who were born after 1990 as digital natives, whereas others who were born before 1990 as digital immigrants. Based on this metaphorized language competency, the relationship between digital natives and digital immigrants in educational areas is discordant (Prensky, 2001, 2010), which we call the digital generations paradox.

The digital generations paradox has left a contested concept in the literacy domain. While some studies have challenged this paradox (e.g., Bennet & Maton, 2010; Buckingham, 2006; Helsper & Eynon, 2010; Smith et al., 2020; Spiegel, 2021), others have accepted this categorization and conceptualized their studies around this paradox (e.g., Cozma & Hallaq, 2019; Dyikuk, 2019; Grigoryan, 2018; Li et al., 2020; Oriji & Torunarigha, 2020). Both types of studies closely examined young generations' dispositions, including learners' attitudes (Grigoryan, 2018), language acquisition (Men & Noordin, 2019), characteristics of ideal teachers (Helaluddin et al., 2020), and local digital culture (Watson, 2013).

Boyd (2014) argued that the concept of digital natives and immigrants "has serious unintended consequences" (p. 179). We observed in the literature that one of these unintended consequences is the lack of participants' voices about their sense of belonging to digital generational groups. The lack of understanding of participants' perceptions of their sense of belonging is a problem because the pre-determined definitions of people have produced stereotypical mindsets about digital practices among generations (Bennet & Maton, 2010; Smith et al., 2020). This mindset discriminates against people, especially in educational settings where teachers from different generations work together and incorporate digital practices into their teaching. Understanding how pre-service and in-service teachers, who experience intensive exposure to digital practices in education, locate themselves within Prensky's digital generations metaphor can help researchers understand differences in personal practices and preferences in educational settings. In addition, this understanding may allow modifications to the existing digital practices to better prepare the next generations of teachers.

Therefore, the purpose of this study was to capture pre-service and in-service teachers' self-definitions of digital generations and the change in these definitions based on their digital practices. Three specific research questions were addressed in this study:

1. To what extent do pre-service and in-service teachers' self-identification about digital generations align with the digital generations concept?

2. How do pre-service and in-service teachers describe their digital generation positionality drawing on their digital practices?
3. How do age cohort and pre-service and in-service teachers' self-identification about digital generations explain participants' digital characteristics?

Conceptual Framework

This study was informed by two theories: (a) Convergence culture (Jenkins, 2006) and (b) new literacy practices (Knobel & Lankshear, 2011). The first theory is convergence culture, which is explained by Jenkins (2006) as the confluence of old and new practices, especially in technology-related practice. The confluence is both in the material culture (e.g., shift from mobile phones to smartphones) and in practical culture (e.g., getting used to touch screen). Jenkins (2006) states that the nature of convergence culture leads to a paradigmatic shift that ought to be manifested in people's daily lives. Hence, convergence culture has three components: (a) Media convergence, (b) participatory culture, and (c) collective intelligence.

Media convergence refers to the liquidity of the media context across different platforms and media outlets (Jenkins, 2006). The circulation of content is contingent on users' preferences that change the center of production. More importantly, the variety of platforms and content leads to creating a narrative that is different than ever before. Jenkins (2006) explains that media convergence "integrate[s] multiple texts to create a narrative so large that it cannot be contained within a single medium" (p. 242). That is, when a product is introduced in the market, there are various forms of that product for people to use. For instance, when a new movie is launched, the market also introduces cartoons, comics, toys, and materials about that movie for daily use. These auxiliary materials serve the purpose of carrying the small fractions of a grand narrative, which makes the user a part of this narrative. Hence, media convergence creates a multidimensional narrative not only in the entertainment market but also in other facets of life. As education is one of these facets, in this study, we focus on capturing the manifestation of multidimensional narrative through pre-service and in-service teachers' perspectives.

Participatory culture refers to being part of an active digital environment that has a particular focus of use, such as close Facebook groups. The dominant discourse today is that younger generations use participatory platforms (e.g., YouTube) more profoundly than older generations. Because digital use gets prominent among school-age individuals, some literacy scholars (e.g., Gee, 2014; Merchant, 2007) address that schools might fail to liberate students' digital practices, which encapsulates the biggest gap between teachers and students. Jenkins (2006, 2009) capitalizes on this point and states that participatory culture provides a support system that helps learners improve their participation as the learner is surrounded by like-minded people through digital participation. In the context of this study, participatory culture refers to teachers' negotiation regarding digital positionality within generational cohorts, considering where they are positioned in the different parts of the generational spectrum.

Collective intelligence builds upon participatory culture in Jenkins' framework (2006) and refers to a cumulative body of knowledge and practice that stems from the investment of members who have similar interests. As participatory culture creates a venue in which people can interact and learn from each other, the participation turns into a repository that people can utilize whenever they need. Within an affinity group, people may help each other to solve a personal problem and they can become a support mechanism for each other (Lammers et al., 2012). In the context of this study, collective intelligence refers to how teachers employ and utilize the repository that they build with people around them. In addition, we pay attention to whether and how collective intelligence becomes a support system.

The second theory that informs this study is the new literacies theory. New literacies theory postulates a different literacy perspective to correspond to the differences in digital change in daily life (Knobel & Lankshear, 2011). As convergence culture documents the dimensions of digital change, new literacies theory attests the convergence by focusing on the daily use of technology and social learning. More importantly, as digital advancements change our practice (Jenkins, 2009), the values also change accordingly (Lankshear & Knobel, 2011). Because the values are configured through practices that are encultured from interaction on platforms (Knobel & Lankshear, 2011), the participatory nature of digital practice shakes the core of the traditional values and brings the new ones. When researchers need to rethink and redefine the relationships, positionalities, and interaction among people, new literacies theory helps scholars think through a digital lens. Although the literacies perspective brings about person-specific or platform-specific practices that are almost impossible to aggregate under a term, the collectiveness of like-minded people helps at least categorize human practices. Hence, in this study, new literacies are manifested versions of convergence culture through pre- and in-service teachers' digital use.

In addition to these two theories, there is a need for us to explain the concepts of generational cohorts and digital generations in order to better communicate the purpose of this study. Generational belonging and aggregation have been conflicting topics for the digital generations concept. It is hard to find markers that define when generations begin and end (Urlick, 2012). Moreover, it becomes hard to understand the prominent characteristics of the generations. As Prensky (2001) used generational attributions as a metaphorical concept, how to understand generational cohorts becomes more important. Hence, in this study, we followed Dimock's (2019) generational taxonomy to capture as much meaningful generational sense as possible.

As this study engages multiple generations within its concept, we have used four generational cohorts that refer to certain age groups of participants. Pre-service and in-service teachers are expected to belong to the four generational cohorts. Hence, generation such as Silent Age (1928-1945) is excluded as these teachers are already retired. Drawing on Dimock (2019), these four generational cohorts are: a) Baby Boomers (1946-1964), b) Generation X (1965-1980) (from now Gen X), c) Generation Y (1981-

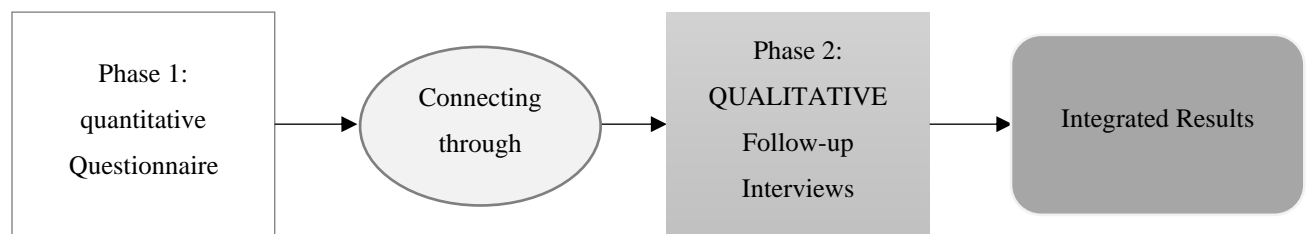
1996) (from now Gen Y), and d) Generation Z (1997-2012) (from now Gen Z). Because these generational cohorts are defined participants' years of birth, they are also assigned generational cohorts.

Methods

To address the study purpose, we employed an explanatory sequential mixed methods design, which involves collecting, analyzing, and intentionally integrating quantitative and qualitative data (Creswell & Plano Clark, 2018). In this study, we put an emphasis on the qualitative phase (quan → QUAL) because our rationale for using a sequential mixed methods design was explanation. Explanation refers to the use of one type of data to explain results generated by the other (Bryman, 2006, 2008). In the context of our study, we aimed to better understand pre-service and in-service teachers' self-definitions of digital generations based on their age cohorts. This study was informed by dialectical pluralism paradigm. Dialectical pluralism, which is used when researchers have qualitative, quantitative, and mixed methods research questions, helps researchers integrate qualitative and quantitative data in a study in a dialogical manner (Johnson, 2017). Consistent with the logic of the study design (Figure 1) and rationale, we first present the methods and results of the quantitative phase. Then, we describe the procedures for connecting quantitative and qualitative phases with participant selection followed by the methods and results of the qualitative phase. We conclude with integration of both phases in the final discussion.

Figure 1.

Procedural Diagram of Digital Generations Paradox in Pre- and In-service Teachers' Literacy Practices



Quantitative Phase: Methods

The purpose of the first, quantitative phase was to examine the extent to which pre-service and in-service teachers' self-identification about digital generations align with the digital generations concept. This section describes methods of quantitative phase of the study.

Participants

We used convenience and purposive sampling strategies to recruit pre-service and in-service teachers. Pre-service teachers were undergraduate students who were majoring in education at two Southern public universities in the United States. In-service teachers were active teachers who were employees of a school district in the city where these two universities are located. Both groups of participants were recruited in the 2020-2021 academic year (at the time of the COVID-19 pandemic) when the use of technology was organically an obligation for every pre-service and in-service teacher.

Therefore, when recruiting pre-service and in-service teachers, we included all pre-service and in-service teachers who were willing to participate in the study regardless of their major or subject area. To capture the generational positionality, pre-service teachers' college years and in-service teachers' years of experience were not considered as an exclusion criterion. A total of 68 pre-service and 43 in-service teachers took the questionnaire ($N_{\text{Total}}=111$).

Data Collection Tool

Our theoretical frameworks drove the selection of the quantitative data collection tool in this study. We used a modified version of the Digital Characteristic Scale developed by Thompson (2013) and only administered the first part of the scale (i.e., digital characteristics) as an online questionnaire. The digital characteristics questionnaire consists of 15 items that focus on identifying participants' approach to learning on topics that are personal interests. The original scale asked participants to rate themselves on a scale from one to eight from one being the most *traditional* approach to learning and eight being the most *digital*. However, we modified this and used 5-Likert scale with one being the most *traditional* and five being the most *digital* instead of 8-Likert scale because the psychometric literature suggests that having more scale points might be better but does not change much when more than 7-Likert scale (Boateng et al., 2018). The questionnaire was administered through Microsoft Forms online data collection tool.

The only demographic data collected from the participants were participants' year of birth. In order to prevent creating discomfort in participants, we did not directly ask participants' ages. Instead, drawing on Dimock (2019), we created four intervals of years that are definitive of the beginning and end of the generations. Then, we asked participants to locate their year of birth in a corresponding interval without revealing the exact age. Right after the birth year interval, we provided participants the brief definition of digital native and digital immigrant and asked them how they would define themselves regarding this definition. We also asked an open-ended question for the participants to provide reasons for their self-definition. At the end of the questionnaire, participants were asked whether they would be willing to be interviewed, and if so, asked to provide an email address.

Data Analysis

Prior to the data collection, both authors obtained the approvals of the institutional review board from their affiliate institutions (10.03.2020/Pro00104763-Appendix B). After providing informed consent, participants answered the online questionnaire, typically completed in 15-20 minutes. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics (i.e., mean, standard deviation, frequencies). The first author was involved in data collection and analysis with participant identifiers available. The second author was involved in the data analysis process after the first author de-identified the data.

Quantitative Phase: Results

To address the first research question —*To what extent do pre-service and in-service teachers' self-identification about digital generations align with the digital generations concept?*— we employed quantitative descriptive statistics and we compared quantified open-ended responses from pre-service

and in-service teachers with their birth year intervals to identify the generations they belong. Drawing upon the digital generations concept, pre-service teachers were expected to self-identify as digital natives because they were born in Gen Y and Gen Z cohorts. As seen in Table 1, a total of 50 pre-service teachers identified themselves as digital natives. Of those 50 pre-service teachers, 48 of them were from Gen Z and two of them were from Gen Y by their year of birth. A total of five pre-service teachers identified themselves as digital immigrants. The result that draws our attention is that 13 pre-service teachers who are assigned to Gen Z by their year of birth refrained from providing any self-identification.

Table 1.

Descriptive Findings of Different Generational Cohorts and Self-Definitions (N=111)

Generational Cohorts	Pre-service Teachers (n=68)			Pre-service Teachers Total	In-service Teachers (n=43)			In-service Teachers Total
	Digital Natives (n)	Digital Immigrants (n)	Not sure (n)		Digital Natives (n)	Digital Immigrants (n)	Not sure (n)	
Baby Boomers (1946-1964)	0	0	0	0	2	3	0	5
Generation X (1965-1980)	0	0	0	0	6	13	3	22
Generation Y (1981- 1996)	2	2	0	4	10	3	1	14
Generation Z (1997-2012)	48	3	13	64	0	0	2	2
Grand Total	50	5	13	68	18	19	6	43

The results showed that in-service teachers were more diverse regarding assigned generational cohorts by year of birth, which could be expected. Their self-identification also showed diverse patterns. Drawing on Prensky's (2001) digital generations concept, in-service teachers in the Baby Boomer generational cohort are expected to be all digital immigrants; however, out of five Baby Boomer in-service teachers, two self-identified as digital natives. Similarly, Gen X in-service teachers were mostly expected to be digital immigrants as they were born before the advent of technology. As expected, 13 of 22 in-service Gen X teachers self-identified as digital immigrants. In the cohort of Gen Y, which is expected to be mostly digital immigrants, 10 out of 14 in-service teachers reported being digital natives. It is important to note that two Gen Z in-service teachers did not provide any self-identification, while they were expected to be digital natives according to Prensky (2001).

To address our first, quantitative research question, we also calculated the total score for each participant, as well as the means and standard deviation of each digital characteristic (i.e., 15-item questionnaire) based on the participants' responses. As shown in Table 2, the results showed that pre-service teachers had higher scores than in-service teachers in *printed reading style*, *online reading style*, and *multitasking* meaning that they had a higher tendency of being most digital. However, in-service teachers reported *managing searching on the web* faster and more efficient than pre-service teachers. The results showed that pre-service teachers reported paying more attention on graphics than text when reading something they find interesting. In-service teachers reported being more digital than pre-service teachers in *using hyperlinks* and *finding question of interest while reading*. The results also showed that

pre-service teachers reported explaining their thoughts in a step-by-step way, whereas in-service teachers reported explaining in the order the ideas and thoughts occur to them. In addition, pre-service teachers reported having *constant contact while reading or learning* and *studying* compared to in-service teachers, whereas the mean score for *learning alone* was found to be the same for both groups. In-service teachers reported using more *independent search* and *completely mixing work and play* compared to pre-service teachers; however, pre-service teachers reported higher *acceptance of short-term boredom* and *learning in game-like settings* when learning something that interest them. Compared to pre-service teachers, in-service teachers reported higher *importance of technology in learning*.

Table 2.

Pre-service and In-service Teachers' Digital Characteristics by Mean and Standard Deviation

<i>Digital Characteristics</i>	Pre-service Teachers		In-service Teachers		Overall	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Overall	2.66	0.37	2.62	0.45	2.64	0.40
Printed reading style	2.22	1.06	1.91	1.13	2.10	1.10
Online reading style	2.63	1.17	2.44	1.12	2.56	1.15
Managing searching on the web	3.06	1.29	3.56	1.16	3.25	1.26
Multitasking	2.41	1.04	2.07	1.14	2.28	1.09
Balancing attention for graphics vs. text	2.84	1.06	2.67	0.97	2.77	1.02
Using Hyperlinks	2.07	1.08	2.37	0.98	2.19	1.05
Finding question of interest while reading	2.94	1.41	3.40	1.25	3.12	1.37
Explaining thoughts	3.06	1.58	2.56	1.61	2.86	1.61
Maintaining contact while reading or learning	2.78	0.77	2.70	0.91	2.75	0.83
Study and learn alone vs with friends	2.28	0.99	2.28	1.16	2.28	1.05
Preference of lecture vs independent search	2.33	1.05	2.72	0.98	2.48	1.04
Defining the relationship between work and play	2.57	1.04	2.67	1.15	2.61	1.08
Attitude about short-term boredom	2.85	1.15	2.35	1.09	2.66	1.15
Learning in game-like settings	2.78	1.01	2.19	1.04	2.55	1.05
The importance of technology in learning	3.04	1.06	3.35	0.97	3.16	1.03

Notes: In the calculation of mean and standard deviation (SD), assigned values: 1=being the most traditional and 5=being the most digital.

Connection from Quantitative Phase to Qualitative Phase

The quantitative results showed that pre-service and in-service participants' self-identification had noteworthy differences from the general age categorization in Prensky's (2001) concept. In addition, their reported digital characteristics were found to be varied. Therefore, the quantitative results called for further exploration of the pre-service and in-service teachers' description of their digital generation positionality, drawing on their digital practices. Based on quantitative findings from the online questionnaire, we employed maximum variation sampling technique to select participants for the second, qualitative interview phase. Maximum variation sampling is used to select different representative cases that helps understanding different aspects of the phenomenon of interest (Teddlie & Yu, 2007). In the context of this study, three pre-service and three in-service teachers (a total of six interviewees) were selected based on their mean questionnaire scores and self-definitions, and they were invited for an interview. Accordingly, we used nested sampling strategy to connect the quantitative and qualitative phases. Nested sampling is a mixed methods sampling strategy that is used when researchers select a sub-sample of one method to collect the other type of data (Collins et al., 2007).

Qualitative Phase: Methods

The aim of the second, qualitative phase was to develop a deeper understanding of how pre-service and in-service teachers described their digital generation positionality, drawing on their digital practices. Therefore, we invited pre-service and in-service teachers who were expected to belong to certain digital generational cohorts, and yet they identified themselves as contrary. In addition, we invited teachers whose self-identification aligned with Prensky's (2001) perspective to see whether their reasons for identifying as such. For the qualitative phase, we invited a total of 12 participants who reported diverse positionalities. A total of six participants volunteered to participate in the interview.







Participants



Three pre-service and three in-service teachers whose assigned generational cohorts were identified as diverse volunteered to be interviewed. Participants are represented with two letters and a number. For example, PS1 represents the first pre-service teacher, whereas IS2 represents the second in-service teacher. As shown in Table 3, among the three in-service teachers, two of them (IS1 and IS3) are Gen Y by their assigned generational cohorts, and these in-service teachers identified themselves as digital natives contrary to the digital generations concept. Both of these in-service teachers (IS1 and IS3) scored above the mean average in the questionnaire. Only one participant (IS2) whose assigned generational age cohort is Baby Boomer self-identified as a digital immigrant, and this in-service teacher had average overall mean score from the questionnaire.

Among the pre-service interviewees, one participant (PS3) who belong to Gen Z by birth self-identified as digital natives, which aligns with Prensky's (2001) concept. The other Gen Z participant (PS2) reported that he did not have any idea about these identifications. The remaining one participant (PS1) among pre-service teachers belongs to Gen Y by year of birth and self-identified as digital immigrant. All pre-service teacher interviewees had average overall mean score from the questionnaire.

Table 3.

Qualitative Interviewees (Pre-service and In-service Teachers) Characteristics (n=6)

Participants	Status	Gender	Generational Cohort	Self-identification	Mean
IS1	In-service Teacher	Male	Gen Y (81-96)	Digital Native	 2.87
IS2	In-service Teacher	Female	Boomer (46-64)	Digital Immigrant	 2.60
IS3	In-service Teacher	Female	Gen Y (81-96)	Digital Native	 3.07
PS1	Pre-service Teacher	Female	Gen Y (81-96)	Digital Immigrant	 2.33
PS2	Pre-service Teacher	Male	Gen Z (97-12)	No clue	 2.33
PS3	Pre-service Teacher	Female	Gen Z (92-12)	Digital Native	 2.33

Note:  =At Average;  =Above Average

Data Collection and Analysis

The semi-structured interview protocol included 10 questions with some additional probes to better understand participants' experiences (see **Appendix A**). Two types of data sources were used as the qualitative data in this study: (a) Open-ended questions from the questionnaire and (b) semi-structured interviews. We included three open-ended questions to the questionnaire in order to obtain information about participants' self-definition of sense of belonging. The open-ended questions in the questionnaire were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) to examine patterns within the self-definition of participants' sense of belonging.

The first author developed the interview questions based on the findings from the quantitative phase. The second author reviewed the questions, and both authors revised the protocol before the data collection. The interview questions focused on the personal digital literacy practice and each participant's self-definition of a generational sense of belonging. In addition, we aimed to understand participants' coping mechanisms when they were challenged by technology and how this confrontation changed their positionality regarding their digital use. Each interview lasted about 35-45 minutes and was audio-recorded and transcribed verbatim. Qualitative interviews were also analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) to explore pre-service and in-service teachers' digital practices. Both authors performed line-by-line coding on two transcripts together first, then independently coded the rest of the transcripts. The authors met twice, each lasting approximately two hours. During these sessions, the authors shared new codes and their questions to refine the codebook, followed by discussions to ensure consistency, and address inter-rater reliability. To validate the qualitative data, the first author took extensive notes and reflexive memos throughout the data collection and analysis process. MAXQDA 2022 qualitative and mixed methods research software was used for quantitative, qualitative, and mixed methods integrated analyses (VERBI Software, 2021).

Qualitative Phase: Findings

To address the second research question —*How do pre-service and in-service teachers describe their digital generation positionality drawing on their digital practices?* — we first present our findings from the interviewees' answers to the open-ended questions of self-definition about generational sense of belonging and their reasons in the questionnaire. Then, we present the themes from the interviews to explain the participants' personal digital literacy practices and their self-definition about generational sense of belonging.

Findings from the Open-ended Responses: Participants' Self-definition about Generational Sense of Belonging and Their Reasons

The findings from the open-ended responses showed that not only generational cohorts and self-definitions were different, but also participants' reasoning for their self-definition varied. It is important to note that the positionality difference was not a personal preference for these participants; rather, it was a political stance. For example, for IS1 being a digital native was related to technological "availability" in his daily life, whereas for IS3 being a digital native meant that she grew up at the time

technology evolved. IS3 reported that she identified as a digital native because she grew up “as it [technology] was evolving.” IS2 reported a stark difference regarding her positionality and experience with technology. As a Baby Boomer in-service teacher, IS2 explained that she drew on her experience with technology over the course of her profession but focused mostly on “embrac[ing] the change” rather than the “evolving” nature of technology like IS3. Table 4 presents the participants’ self-definition about the generational sense of belonging and the reasons for their self-definition.

Table 4.

Participants’ Self-definition about Generational Sense of Belonging and Reasons for Their Self-Definition (n=6)

Participants	Self-definition about generational sense of belonging	Reasons for self-definition
IS1	Digital Native	“I capitalize on the technology’s availability and use it as much as I can in my day-to-day life.”
IS2	Digital Immigrant	“I have released my old mindset about the role of technology in teaching as times and children have changed. When I started teaching, the teacher directed all student learning with some allowance for inquiry. The inquiry was important then, but not technologically driven at that time. The role and the tools of technology in the education of young people has changed frequently and dramatically over the years that I have been teaching. However, because I am an intrinsic lifelong learner, I embrace change.”
IS3	Digital Native	“I grew up as it [technology] was evolving.”
PS1	Digital Immigrant	“I grew up as technology was emerging, so my childhood was not as technologically involved as kids growing up today.”
PS2	No idea	“I have no clue what that means, but I am very comfortable with a computer and using the internet.”
PS3	Digital Native	“I was born into the age of technology and have used it my entire life.”

Findings from the Interviews: Explanation about Participants’ Personal Digital Literacy Practices and Their Self-definition about Generational Sense of Belonging

Pre-service and in-service teachers’ interviews provided in-depth explanations and diverse perspectives about their generational positionality and digital use. In this section, the findings from the thematic analysis are organized in three major headings: (a) Material trajectory, (b) positioning through practice, and (c) paradigmatic shift.

Material Trajectory. Material trajectory refers to the participants’ self-definitions drawing on the material use of technology. The findings showed that the participants, to a certain degree, appreciated a correspondence between the course of their lives and digital use. For instance, IS3 defined herself as a digital native and reported that she was exposed to technology from an early age. She said, “I’ve grown with technology from elementary school.” Her attention in the rest of the interview was not on the availability or the accessibility of digital devices but rather on the correspondence between her life from early on and digital developments. PS3 shared a similar definition, but she was more reliant on digital use. She stated that technology was something she has always known and an inseparable part of her life and said, “I do not think that I’d be able to navigate my life without it.”

Material trajectory emerged in the form of a comparison of some participants' statements. While IS3 and PS3 articulated their digital use as progression, PS1 articulated digital use by comparing her practice with people around her. PS1 stated that her digital use from her younger ages could not be comparable to today's world's young kids of various ages that she babysat. PS1 reported that she was "not reliant on technology as other people," and she emphasized the importance of human relationships rather than online interaction. PS1 shared that technology could be used as long as it improved human relationships for her. Similar to PS1, IS2 reported that there should be a human being for students to help them, and only a human teacher could build relationships to help students. IS2 further discussed the human component of teaching and concluded that her understanding of teaching shifted through technology. As one of the most experienced teachers among the interviewees, IS2 reported that she previously thought that teachers were "the purveyor of the knowledge;" however, she then realized that she needed to be helping students find the true information through technology. As IS2 described, this switch caused a "steep learning curve" for her as she struggled with intense digital use during the pandemic. The "steep learning curve" may explain the challenge for IS2 to develop new literacies practices. Overall, the findings about *material trajectory* in participants' self-definitions may signal convergence culture from multiple dimensions, including developing new literacies practices upon challenge and the manifestation of participatory culture in the form of new literacies.

Positioning Through Practice. Positioning through practice means the positionality of participants regarding their practice. Participants tied their material trajectory to their digital practices and positioned themselves at various points of the generational spectrum. Their statements from the interviews showed that a short self-definition does not suffice understanding participants' positionality deeply. Participants compared their practices, digital or non-digital, to clarify their self-definition and depict their positionality. For instance, PS3 described herself in the use of navigation devices and printed maps. She said, "I know certain people would still use printed-out like MapQuest." Similarly, PS1 described her degree of technology use and focused on having a balanced perspective. She said, "It [technology use] does not have to be 24/7. It does not have to be every single thing is on it, but it is helpful. But then it, if it does not work, you are stuck." PS1 further explained her comparison of self to other people who belong to other generational cohorts. She associated the most prominent generational divide with her experience. PS1 considered that "older people who do not use technology" might consider younger people more technology savvy. This perspective was common among pre-service teachers in the qualitative sample. PS1 exemplified this perspective by mentioning her first contact with technology. She stated that she got an iPad from school when she was in 11th grade and said, "that was the first time I had ever had one of them for school. And so, everything started being on there." With this passive positionality, as PS1 was exposed to technology, she positioned herself as a digital immigrant.

IS2 had a different perspective when she was positioning herself within the generational spectrum. She defined herself as a digital immigrant, but her description of practice seemed quite similar

to natives. IS2 explained and said, “Because there were some younger teachers at school that were using technology before all of this happened who were using it a lot more during their actual teaching than I was.” Her observation of younger teachers amazed her but did not restrict her from learning and adopting technology and she said, “Oh wow, look at what they are able to do. And I probably could have done it.”

IS3 positioned herself as a mentor to digital immigrants around her. She reported an example of her father, who was also a teacher at the time of the pandemic. She said, “it takes him so much longer to learn the technology... but we walk through it together. He writes down on paper all that steps of the technology.” As IS3 reported, her mentorship in digital interaction was not only in the relationship with her father but also with her students’ parents, as she reported a similar type of support she offered to the parents in her school.

Findings about *positioning through practice* referred to media convergence within the convergence culture framework. On the one hand, the participants’ practices, as well as their position within the digital generation cohorts, changed. On the other hand, IS3’s practice with her dad was an example of collective intelligence within the framework, which is interwoven with new literacy practices as her father “wrote down” every step of the required digital work, he had developed new literacy practices.

Paradigmatic Shift. Pre-service and in-service teachers in this study reported that they were aware of a paradigmatic shift that affected their profession and use of technology. As the participants described, the traditional place of teachers, instruction, and appropriate material use in teaching have been shifted towards more digital. However, not every digital device was considered educational by the participants. For instance, IS1 reported that he was criticized because he used her phone for educational purposes. He underlined that being on a laptop was considered as doing something important while being on the phone is considered trifling, although he was able to accomplish important tasks for his job on the phone, such as taking notes and keeping up with a class. He further explained the paradigmatic shift and said, “It is not something that we should resist.” He emphasized that people who criticized him or were opposed to the use of technology did not understand the shift. He said,

It is you against the world, isn’t it? Yeah, it is you against a whole paradigm shift. And that’s the battle that we currently fight because, on the one hand, you want to say to the child, for the phone up, because you, again, your first thought is that it is a distraction.

According to IS1, the paradigm shift would continue, and those who went against it would not be able to keep up with their own perspective.

While the paradigmatic shift emerged as a motivational stance in IS1’s practices, it emerged differently in IS2. IS2 experienced a shift in her central role as a teacher. She reported that she previously considered computers as “clerical stuff” in her in-classroom practices. However, with this paradigm shift, she needed to open a space for young children who were good at technology, and she did that without any discomfort. It even helped her improve her relationship with her students. She said, “Well, I take

advantage of it every day. There's one little boy in my class, and if something does not go right, I will say, [student name], can you come over here and show me this?"

While the paradigmatic shift IS1 and IS2 reported was in their personal life, IS3 reported a similar shift in the lives of students' parents. Given that parents needed to communicate with teachers at some point via technology, this digital paradigm challenged the parents differently. While some parents adopted the apps and used them for communication, some parents kept saying, "just call me." As a teacher who was fond of emails as a means of communication with parents, IS3 was also challenged by different requests from the parents.

PS1 explained a paradigm shift in her life through another cultural concept called "the third culture kid." She said, "Different people who do everything in a different way is always really hard to identify with one culture or one idea." For PS1, she was also a digital third culture kid as she identified herself as a digital immigrant, but she reported that there were people who considered her as a digital native. Because she felt like an outsider to digital culture, she explained her point by stating how old she was when she began to use technology and said, "I think in 11th grade, I got an iPad from the school. And everything started being on there." According to her, 11th grade was too late to be a digital native. Different than PS1, PS2 was aware of the shift, but he focused more on the struggling part of the technology. He said, "I'm having to adjust. But it is still a struggle." Similarly, PS3 observed the struggle of her professors in digital use. She further underlined that she might become one of the "not very technologically savvy" professors, and she found the solution in collaboration and said, "I'll just have to learn from my students and have them help me out." Overall, the findings about *paradigmatic shift* may be explained by the pertinence of convergence culture. IS1's statements about a paradigm shift and his criticism about reactions to digital use exemplified how convergence culture is prominent and how teachers were pioneering it. More importantly, he challenged the inured perspective about mobile phones and laptops by conducting his tasks on the phone. From this perspective, a new literacies perspective may be manifested through his cell phone use for professional purposes.

Integration Techniques and Integrated Results

To address our third, mixed methods research question —*How do age cohort and pre-service and in-service teachers' self-identification about digital generations explain participants' digital characteristic?* — we employed narrative and joint display techniques to present the integrated findings by bringing quantitative results and qualitative themes together. Joint displays are visual tools that are used to present integrated findings in mixed-methods research studies (Fetters et al., 2013). The narrative technique is an approach to explaining the connections between qualitative and quantitative findings thematically (Fetters et al., 2013).

The profiles of in-service teachers, who participated in the interviews, were different than the pre-service teachers. The questionnaire results showed that two in-service teachers scored above the average ($M=2.64$, $SD=0.40$), whereas only one in-service teacher's score was at the average. Accordingly, in-service teachers who defined themselves as digital natives were found to be the ones


that scored above the average. The digital immigrant in-service teacher was the one that scored at the average. IS1, a self-defined digital native, noted that he turned intense exposure into an advantage for him by using the fast availability of technology. He also stated the “paradigm shift” in today’s society and underlined the “adoptability” of technology. IS2, a self-defined digital immigrant, emphasized the shift in her mindset. As IS2 noted, the technology was for “clerical stuff” in her teaching before intense digital exposure. She stated, however, she realized that it could be used for “purveyor” of the knowledge. IS3, a self-defined digital native, noted monitoring her convergence from her childhood along with technological developments. As she described, the change in technology and in her teaching due to intense digital exposure was very fast but she insisted keeping up with this convergence.

The quantitative results showed that the pre-service teachers, who also participated in the interview, scored at the average ($M=2.64$, $SD=0.40$). However, they all had different explanations for intense digital exposure. PS1 saw the bright side of intense exposure and stated that she became more organized because she used technology more. As a self-defined digital immigrant, PS1 also asserted that she got used to the challenges of technology and the change for her remained constant. PS2 stated that intense digital exposure was a struggle, and he was adjusting. We found the same uncertainty in his reaction to digital exposure in his self-definition as PS2 said, “I have no clue what that [digital generations] means, but I am very comfortable with technology.” PS3, a self-defined digital native, reported a major increase in her digital practice. Table 5 is the joint display that depicts the integrated findings and presents mixed methods interpretations.

Table 5.

Joint Display of Integrated Findings about Pre-service and In-service teachers’ Self-identification about Digital Generations

Participant	Quantitative Results	Qualitative Findings	Mixed Methods Interpretation
IS1	2.87 ↑	Turned intense exposure into an advantage. “Paradigm shift” in society and “adoptability” matters.	His mean score and interview indicated a strong and welcomed change in his digital practice.
IS2	2.60 →	Convergence in her mindset. The role of technology changed in her teaching. She challenged the challenges.	She depicted a willing convergence; however, she was hesitant to define herself as digital native. Her convergence was a challenge in her profession.
IS3	3.07 ↑	Technological trajectory beginning from childhood. Keeping up with convergence in her teaching.	Her mean score and interview showed that she was aware and embraced the convergence.
PS1	2.33 →	She became more organized and got used to the challenge. Convergence continued for her.	Her mean score showed that she was close to change. Her interview indicated that she had already begun and accepted the change.
PS2	2.33 →	Digital exposure was a struggle, and he was still adjusting.	His mean score showed that he was close to change. However, his interview showed that he had an uncertainty about this change.

PS3	2.33 	Experienced a major increase in digital practice and enjoyed technology in her daily life. But she was very tired of Zoom.	She already adopted the digital change. She was also aware the difference between her and others who were not changed.
-----	---	--	--

Discussion

The purpose of this mixed methods study was to capture pre-service and in-service teachers’ self-definitions of digital generations and the change in these definitions based on their digital practices. Our study has shown that participants’ positionalities regarding assigned and defined generational belonging have contrasting and overlapping areas with Prensky’s (2001) concept. While some participants reported digital practice as it would be expected in Prensky’s (2001) concept, many other participants reported contradicting digital practices and positionalities, which created a paradox among generational cohorts. The paradox here emerged through highly personalized and customized digital practice, which does not make it possible to reach a general categorization among age groups. The paradox, however, revealed various new literacies practices that pre-service and in-service teachers adopted, employed, and executed when they were challenged by extensive digital exposure.

Similar overlapping and contradicting practices that were reported in this study have already been documented by Thompson (2013) when she challenged the popular digital native discussion. Because the empirical base of the digital generations concept is weak (Buckingham, 2006; Bennett et al., 2008; Smith, 2012), it is expected that a non-empirical-based proposal regarding digital generations should die out (Judd, 2018). However, the digital generation concept has gotten stronger rather than weaker. Even further, anecdotally, we observed that the digital generations concept had become a stereotypical perspective that categorizes and discriminates against pre-service and in-service teachers. Smith and her colleagues (2020) proposed a more inclusive approach and focused on integrating digital practice into professional education. However, the recent COVID-19 pandemic has drastically affected the educational technology domain, so that it required a brand-new perspective.

It is not easy to provide definitive borders among generations, as there will always be blending and mixing practices. Upon the recent intense digital exposure on pre-service and in-service teachers due to the pandemic, we provided empirical evidence for a convergence nature of the digital practice, which interferes with teachers’ self-conceptions. In this study, the pre-service and in-service teachers reported that their personal practices had changed along with their mindset. During this convergence, they developed new coping mechanisms or alternative positionalities for their digital practice.

Our study diverges from previous studies in another important point. As Prensky’s (2001) concept did not have any empirical base, it seems easy to categorize generations. However, we could not locate any previous studies that invited pre-service and in-service teachers to define themselves rather than putting them into categories. More importantly, at the time this study was conducted, four generational cohorts were working in the same workplaces (Meister & Willyerd, 2010). As they went under intense digital exposure as a cluster of colleagues, a holistic approach was required to understand their positionalities. With this study, we could explain pre-service and in-service teachers’ self-

identification, reasons for identification, and practices and address this gap in the literature. The inclusive perspective we adopted in this study revealed a blended picture of teachers' perceptions of technology. Some reasons for self-identification, such as setting a beginning time with an iPad, showed us that participants considered a close connection between their positionality and digital devices (Fernandez-de-Arroyabe-Olaortua et al., 2018). This result is not surprising given that Prensky's (2001) digital generations concept has been around for more than two decades.

The close connection between digital materials and participants' positionality signaled an inertia that was inherited within educational society. As educators have been categorized by their assigned generation regarding their digital use for a long time, they might have adopted categories. However, some reasons participants provided the pioneering position of the teachers. For instance, when an in-service teacher who was expected to be a digital immigrant by birth questioned the criticism about digital use in the classroom and addressed the paradigm shift, he manifested that teachers cannot be contained in their assigned generational cohorts. This result explains that practices can help individuals challenge the stereotypes and pioneer the paradigmatic shift instead of accepting the predetermined positionality.

Implications

This study has several implications for the fields of digital literacy and education. First, the digital generations paradox is explained by the pre-service and in-service teachers' reasons that were discordant with the common perception. Although previous studies about digital natives focused on young people's digital practices, this study emphasized that digital immigrants may experience digital literacies in similar ways to digital natives. Therefore, the different positionalities that were encompassed in this study provide an inclusive picture regarding pre-service and in-service teachers' digital practices.

Second, the practices documented in this study were hard to categorize, which led us to think about paradoxical interaction. Although there are only two main positionalities (i.e., digital native or digital immigrant), participants' reasons for taking a particular positionality were highly personalized and fractured. At this point, we turned our gaze to the center of the paradox and began the question the generational divisions. We understood that focusing on the assigned generational cohorts and pre-determined categories regarding pre-service and in-service teachers' digital practices was not enough in explaining discordancy. Therefore, we underlined in this study that we should conceive the assigned birth groups and their digital practices as a spectrum. Instead of putting teachers in pre-determined categories, we offer researchers to consider age cohorts as a spectrum of human practices that can change by interacting with others. For these reasons, future research may focus on examining pre-service and in-service teachers' digital practices within a single frame of study, as interaction among different age cohorts may lead to different results.

Limitations

The results of this study should be interpreted with the consideration of four limitations. First, we purposefully selected pre-service and in-service teachers to better understand their self-definitions

of digital generations based on their age cohorts and conducted the data collection at the time of the COVID-19 pandemic, when pre-service and in-service teachers were forced to use technology extensively. Because of the sample selection and timing of the data collection, our findings should be interpreted with caution. Second, we used a modified version of the Digital Characteristic Scale developed by Thompson (2013) and only administered the first part of the scale (i.e., digital characteristics) as an online questionnaire, although the scale has two components. Our intent in using this modified version was to ease the potential burden on the participants, given that the COVID-19 pandemic brought a lot of unprecedented demands for both pre-service and in-service teachers. Third, we aimed to use maximum variation sampling strategies to explain the variation among the pre-service and in-service teachers and their definitions and practices of digital generations qualitatively. However, all of our pre-service teachers who participated in the qualitative phase had the average score, whereas our in-service teacher interviewees scored above the average and at average. Therefore, our study is limited in explaining pre-service and in-service teachers' digital generation practices for those who scored below the average. Fourth, we did not collect any demographics information about our participants, given that the concept of digital generations is controversial and stereotypical in a way that could lead to discrimination for the race, ethnicity, and gender among the many other characteristics of our participants when interpreting the quantitative results. Yet, we included the gender characteristics of our interviewees to explain the contextual meaning of their experiences to further describe the stereotypes.

Conclusion

This study contributes to the fields of digital literacy and education by providing in-depth knowledge about how technological integration can play a role in stereotypical concepts in education and by raising educators' voices to describe their sense of belonging about digital generations. It contributes to the digital literacy practices research by showing the overlooked effect of literacy to unify and value different perspectives and positionalities. Instead of using technology to categorize educators and letting the technology exacerbate the discrimination in education, as the authors, we appreciate diverse profiles of educators under intense technological exposure and change. We hope that this work further expands the discussion on how to use technology to provide a collaborative and cooperative venue in the fields of digital literacy and education.

Contribution Statement/ Araştırmacıların Katkı Oranı

All researchers contributed equally to the study/ Çalışmaya tım araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Funding Statement and Acknowledgements/ Destek ve Teşekkür Beyanı

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors. / Araştırma kapsamında herhangi bir destekten yararlanılmamıştır.

Declaration of Competing Interest/ atışma Beyanı

There is no conflict of interest. / ıkar çatışması bulunmamaktadır.

Ethics Committee Approval/ Etik Onay

The study was approved by the Institutional Review Board (IRB) of both authors' affiliate institutions. The second author was affiliated with the University of Cincinnati at the time of the data collection and analysis. / alışma, her iki yazarın bağlı kuruluşlarının Kurumsal İnceleme Kurulu tarafından onaylanmıştır. İkinici yazar, veri toplama ve analiz sırasında Cincinnati Üniversitesi'nde görev yapıyordu.

References

- Bennett, S., & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of computer assisted learning*, 26(5), 321-331. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00360.x>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Bryman, A. (2008). Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research? In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research*, 87-100. Sage.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? In Buckingham D. & Willet R. (Eds.). *Digital generations: Children, young people, and new media*, pp. 1-13. Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Coiro, J. (2012). Understanding dispositions toward reading on the Internet. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(7), 645-648. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00077>
- Coiro, J. (2020). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9-31. <https://doi.org/10.1002/rrq.302>
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. (2007). A mixed methods investigation of mixed methods sampling designs in social and health science research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 267-294. <https://doi.org/10.1177/1558689807299526>
- Cozma, R., & Hallaq, T. (2019). Digital natives as budding journalists: College TV stations' uses of twitter. *Journalism & Mass Communication Educator*, 74(3), 306-317. <https://doi.org/10.1177/1077695818805899>
- Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. Pew Research Center, 17(1), 1-7.
- Dyikuk, J. J. (2019). The Digital Age: Bridging the Communication Gap Between Digital Natives and Digital Immigrants. <http://hdl.handle.net/123456789/2943>
- Fernández-de-Arroyabe-Olaortua, A., Lazkano-Arillaga, I., & Eguskiza-Sesumaga, L. (2018). Digital natives: Online audiovisual content consumption, creation and dissemination. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(2).
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs – principles and practices. *Health Services Research*, 48(6), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Gee, J. P. (2014). *Literacy and education*. Routledge.
- González Martínez, J., Esteban Guitart, M., Rostán Sánchez, C., Serrat Sellabona, E., & Estebanell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, 2019, vol. 36, p. 207-222. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>

- Grigoryan, T. (2018). Investigating digital native female learners' attitudes towards paperless language learning. *Research in Learning Technology*, 26, 1-27. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.1937>
- Helaluddin, H., Wijaya, H., Guntur, M., Zulfah, Z., & Syawal, S. (2020). Digital immigrants versus digital natives: A systematic literature review of the "ideal teacher" in a disruptive era. *Borderless Education as a Challenge in the 5.0 Society*, 1, 212-218.
- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. *British educational research journal*, 36(3), 503-520. <https://doi.org/10.1080/01411920902989227>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (p. 145). The MIT Press.
- Judd, T. (2018). The rise and fall (?) of the digital natives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.3821>
- Johnson, R. B. (2017). Dialectical pluralism: A metaparadigm whose time has come. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(2), 156-173. <http://doi.org/10.1177/1558689815607692>
- Lammers, J., Curwood, J. S., & Magnifico, A. (2012). Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *EBOOK: New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Li, Y., Wang, Q., & Lei, J. (2020). Exploring technology professional development needs of digital immigrant teachers and digital native teachers in China. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 16(3), 15-29. <https://www.igi-global.com/journal/international-journal-information-communication-technology/1082>
- Men, L. K., & Noordin, N. (2019). Senior Meets Junior Digital Natives: TESLIans Integrating Technology in their Teaching Practice. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 150-157. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.150>
- Merchant, G. (2007). Mind the gap (s): Discourses and discontinuity in digital literacies. *E-Learning and Digital Media*, 4(3), 241-255.
- Orij, A., & Torunarigha, Y. D. (2020). Digitized education: Examining the challenges of digital immigrant educators in the face of net generation learners. *KIU Journal of Social Sciences*, 5(4), 337-347. <https://ijhumas.com/ojs/index.php/kiujoss/article/view/717>
- Pew Research Center (2015). The whys and hows of generations research. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/politics/2015/09/03/the-whys-and-hows-of-generations-research/> on June 1, 2023.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?, *On the horizon*, 9(5),1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Smith, E. E., Kahlke, R., & Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.5689>
- Smith, E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Analysis of Recent Literature/Le débat sur les natifs du numérique dans l'enseignement supérieur: une analyse comparative de la

- littérature récente. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(3).
<https://doi.org/10.21432/T2F302>
- Spiegel, J. (2021). Prensky Revisited: Is the Term “Digital Native” Still Applicable to Today’s Learner?. *English Leadership Quarterly*, 44(2), 12-15. <https://doi.org/10.58680/elq202131529>
- Street, B. (2003). What’s “new” in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/2345678906292430>
- Thompson, P. (2013). Digital Characteristics Scale. PsycTESTS. <https://doi-org.pallas2.tcl.sc.edu/10.1037/t27901-000>
- “The Ways and Hows of Generations Research”, Pew Research Center, Washington D.C. (September 3, 2015).
<https://www.pewresearch.org/politics/2015/09/03/the-whys-and-hows-of-generations-research/>
- Urick, M. J. (2012). Exploring generational identity: A multiparadigm approach. *Journal of Business Diversity*, 12(3), 103-115.
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.
- Watson, I. R. (2013). Digital Natives or Digital Tribes?. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 104-112. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010210>
- Willyerd, K., & Meister, J. (2010). *The 2020 workplace*. HarperCollins Publishers.

Appendix A. The semi-structured interview protocol

Due to the nature of the qualitative research, some of the questions varied depending on the participants' survey results.

1. You defined yourself as a _____ because _____. Can you elaborate more on this definition?
2. You reported in the survey that technology is _____ part of your life. This might interfere with engaging educational activities during pandemic. Can you elaborate more on this?
3. You reported that your reading style _____. Can you compare your reading performance when you read online and printed?
4. How do you think the reason you stated previously contradicts with your self-definition of digital native?
5. How do you describe your overall digital engagement during pandemic?
6. As you can guess digital immigrant is a name for the people who adopt technology later in their life. These people are assumed that they are not fully comfortable in their digital engagement. Do you observe this kind of people around you? Your students, classmates, co-workers, administrative people? How do you describe your interaction with them?
7. How have you felt about being a digital ____? Have you ever been criticized because of your digital engagement?
8. Your colleagues and administrative staff might define themselves differently than you do. How do you think this will influence your teaching, especially in the future?
9. What else should I know about your experience?

Appendix B. Ethics Committee Approval



OFFICE OF RESEARCH COMPLIANCE

INSTITUTIONAL REVIEW BOARD FOR HUMAN RESEARCH APPROVAL LETTER for EXEMPT REVIEW

Asiye Demir
1100 Wheat Street
Columbia, SC 29201 USA

Re: **Pro00104763**

Dear Asiye Demir:

This is to certify that the research study *Exploring Digital Generations Paradox in Pre- and In-service Teachers' Reading Practices. A Mixed-method Study* was reviewed in accordance with 45 CFR 46.104(d)(2) and 45 CFR 46.111(a)(7), the study received an exemption from Human Research Subject Regulations on **10/13/2020**. No further action or Institutional Review Board (IRB) oversight is required, as long as the study remains the same. However, the Principal Investigator must inform the Office of Research Compliance of any changes in procedures involving human subjects. Changes to the current research study could result in a reclassification of the study and further review by the IRB.

Because this study was determined to be exempt from further IRB oversight, consent document(s), if applicable, are not stamped with an expiration date.

All research related records are to be retained for at least three (3) years after termination of the study.

The Office of Research Compliance is an administrative office that supports the University of South Carolina Institutional Review Board (USC IRB). If you have questions, contact Lisa Johnson at lisaj@mailbox.sc.edu or (803) 777-6670.

Sincerely,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Lisa M. Johnson".

Lisa M. Johnson
ORC Assistant Director and IRB Manager



Nitel Sosyal Bilimler/Qualitative Social Sciences

Yıl:2023, Cilt:5 Sayı:2
Year:2023, Vol:5 Issue:2

<https://doi.org/10.47105/nsb.1394884>

Makale Türü/Article Type: *Araştırma/Research*

Atıf/Citation: Kayacan, K., Özkanan, A., & Acar, O. K. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin kariyer planlanması üzerine bir model önerisi. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(2), 165-190. <https://doi.org/10.47105/nsb.1394884>

Ortaöğretim Öğrencilerinin Kariyer Planlaması Üzerine Bir Model Önerisi

^aKadir Kayacan ^bArzu Özkanan ^cOsman Kürşat Acar

^aPsikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta, Türkiye

^bDr. Öğr. Üyesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Isparta, Türkiye

^cDoç. Dr., İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin kariyer planlamasını etkileyen faktörleri tespit ederek ortaya çıkan kariyer gelişim ihtiyaçlarının giderilebilmesi amacıyla yapılabilecekleri tartışmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ölçülerek ailenin bir karne ile her yıl bilgilendirilmesini ve kişisel kariyer bilgilerinin e-portfolyo olarak sistemde saklanmasını, eğitim hayatı boyunca tutulan kişisel dosyanın bir sonraki eğitim kurumuna devreden bir süreci içeren bir model önerisi geliştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak ortaya konulan modelin, nitel araştırma yöntemi kullanılarak, öğrencilerin kariyer planlamasına yön veren okul psikolojik danışmanları ve okul idarecileri ile görüşmeler yapılarak geçerliliği test edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ölçüldüğü kariyer testlerinin yapılması ve saklanması, dönem sonunda bir karne olarak ailenin bilgilendirilmesi, sonuçların ilkokuldan ortaokula oradan liseye ve son olarak üniversite kariyer merkezlerine aktarılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin sağlıklı bir kariyer profili oluşturabilmeleri için önerilen modelin etkililiği katılımcı görüşleri doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek seçimi, kariyer planlaması, Donald E. Super, model önerisi

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** Arzu Özkanan, arzuozkanan@isparta.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2166-7827

K. Kayacan, kadir_0132@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3208-9156

O. K. Acar, osmanacar@sdu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1961-645X

Gönderim Tarihi/Received:23.11.2023

Kabul Tarihi/Accepted:18.12.2023

Yayımlanma Tarihi/Published:31.12.2023

A Model Proposal on Career Planning of Secondary School Students

Extended Summary

Career choice and development play pivotal roles in individuals' lives and contribute significantly to societal progress. The process of making career decisions is subject to various influences, such as familial and environmental pressures, the availability of accurate information, guidance, and personal determination. Notably, last-minute considerations often impact career choices (Gezer, 2010).

This study aims to elucidate the processes of career planning, career development, and the factors influencing the career choices of secondary school students. To facilitate more informed career decisions, the study proposes a model wherein the results of interest and talent inventories from previous periods are stored in the e-school system. This system aims to empower students in their decision-making by providing a foundation based on historical data. The research utilized qualitative methods, employing face-to-face interviews with experts in the field of career planning, including three administrators and six school psychological counselors.

The proposed model involves administering personality and interest tests in the last year of primary school under expert guidance or by guidance teachers. The results are then communicated to parents in the form of a report card, and this information is transferred to the secondary school. Subsequently, these tests are repeated annually throughout four years of secondary school, with the results communicated to families at the end of each year. This model strives to establish a systematic approach to career planning and development.

In addressing the need for comprehensive career guidance, only assigning school guidance teachers is deemed insufficient. To enhance this service, the proposal contemplates the potential employment of additional teachers specifically dedicated to career planning. A novel structural framework is suggested, wherein a designated teacher oversees the career planning of a cluster of schools, with, for instance, one teacher assigned to monitor the progress of five schools. To assess the viability of this system, a qualitative study was conducted through semi-structured interviews with nine participants, including three administrators and six school psychological counselors. The research adopted a qualitative phenomenological design to identify factors influencing students' career planning. Data collection involved face-to-face interviews using a semi-structured interview form, adhering to the phenomenological pattern. Participants, comprising three administrators and six school psychological counselors, were chosen for their expertise in reflecting on the experienced phenomenon and guiding student career planning. The study's scope was limited to nine participants due to the recurrence of participants' opinions. The average interview duration was 25 minutes, and audio-recorded interviews were transcribed with participants' consent, followed by the extraction of themes and codes.

Examination of factors affecting career planning among students revealed influences from the education system, the students themselves, and their families. Consistent with prior research by Batur and Adıgüzel (2014), interventions experienced by Science High School students indicated the significance of family and education system-related factors in career choices. The research identified challenges in career planning, such as issues with the examination system, delays in guidance, score-oriented preferences over talent-oriented guidance, and parental influence in directing students toward popular professions or areas of personal interest. Parallel findings by Kayıkçı and Tutan (2019) underscored the limited effectiveness of the education system's orientation directive and emphasized the impact of family and individual factors on students' career choices. In alignment with the

current research, Kösterelioğlu and Bayar (2014) highlighted deficiencies in students' orientation and professional guidance as a major problem in the Turkish Education System.

The proposed model, based on research insights, underscores the significance of accumulating and transferring data throughout an individual's educational journey, from primary education to higher education career centers. This systematic approach ensures robust data accumulation, facilitating self-awareness in career planning.

In essence, a person's career includes all the roles acquired throughout their life, influenced significantly by values, attitudes, and beliefs about oneself and professions. While self-discovery and understanding of various professions occur, parental and societal guidance shapes the trajectory of career progression. However, for effective career planning, an individual must rely on their data. The recommended model, supported by existing research, advocates for the recording of students' ability, interest, and value test results in the e-school system from primary school to the last year of high school. This approach empowers students to make informed decisions based on their data, thereby taking more accurate steps in career development.

Keywords: Career choice, career planning, Donald E. Super, model proposal

Giriş

Meslek seçimi ve kariyer planlaması bireyin hayatını ve toplumun kalkınmasını doğrudan etkileyen önemli bir süreçtir. Bu sürecin bilinçli bir şekilde yapılması büyük önem arz etmektedir. Bir mesleği seçmeye yönelen ya da seçim aşamasındaki bazı kişilerin karar veremedikleri, aile ve çevre tarafından gelen baskıların karar verme sürecini etkilediği, kimisinin ise doğru bilgi ve yönlendirme ile tercihte bulunmadığı, bazılarının ise kararlı oldukları görülmektedir. Bu durumun oluşmasının sebebi ise meslek seçimin son anda ele alınmasıdır (Gezer, 2010).

Bu çalışma ile kariyer planlaması, kariyer gelişim süreçleri, ortaöğretim öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler açıklanarak, kariyer planlaması sürecinde öğrencilerin meslek seçimlerini daha bilinçli yapmaları için geçmiş dönemlerdeki ilgi ve yetenek envanterleri sonuçlarına ait verilerin e-okul sisteminde saklandığı ve bu veriler ışığında karar vermelerini güçlendirecek bir model önerisi sunulmuştur. Araştırmadaki veriler nitel araştırma yönteminden görüşme tekniği kullanılarak ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılar öğrencilerin kariyer planlamasına yön veren alanında uzman kişilerden seçilerek; 3 idareci ve 6 okul psikolojik danışmandan oluşmaktadır.

Model öncelikle ilkokul son sınıfta uzman rehberlik ve psikolojik danışmanlık veya kariyer planlama hocaları tarafından yapılan kişilik, ilgi testlerinin bir karne (rapor) olarak velinin bilgilendirildiği ve ilkokul sonrası bu dosyanın ortaokula aktarıldığı, ardından ortaokulda 4 yıl boyunca her yıl testlerin tekrarlanarak yine yıl sonunda ailenin bilgilendirildiği bir sistem olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu noktada okulların rehberlik öğretmenlerinin süreç içinde görevlendirilmesi yeterli gelmediği takdirde gerekirse kariyer planlama konusunda yeni öğretmenler istihdam edilerek belirli okulların örneğin 5 okulun 1 öğretmeni tarafından takip edildiği yeni bir yapılanmanın kurulması öngörülmüştür. Çalışma ile bu sistemin uygulanabilirliği için nitel analiz yöntemi ile 3 idareci ve 6 okul psikolojik danışmandan oluşan 9 kişi ile yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yapılmış ve öne sürülen modelin geçerliliği, uygulanabilirliği konusunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda geliştirilen modelin birtakım riskleri barındırmak ile beraber uygulanabilirliği katılımcıların görüşleri ile de desteklenmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Kariyer ve Meslek

Kariyer kelimesi meslek kelimesi ile aynı anlamda kullanılsa da aslında bireyin hayatı boyunca yaptığı bütün işleri, boş vakitlerinde yaptığı çalışmalarını, üstlendiği rolleri özet olarak yaşamının bütün yönlerini ele almaktadır (Güneri Yerin, 2008). Bu bağlamda Savickas'a göre ise kariyer, meslek seçmek ve mesleğe girmek ile tanımlanamayan yaşam boyu devam eden ve yaşamının tamamını kapsayan bir süreçtir. Kişinin mesleki rol ve üstlendiği mesleki görevleriyle beraber sosyal hayattaki rolleri,

görevlerini, kendisinden beklenen davranışları ve boş zaman faaliyetlerini ve bunlarının hepsini yaparken ortaya koyduğu uyum ve gelişimi anlatan bir kavramdır (Yeşilyaprak, 2011).

Kişinin gelecek yaşantısını etkileyen kariyer planlamasının içinde meslek tercihinin önemli bir yeri vardır. Kişi kendi değerlerine uygun kariyer seçiminde bulunmazsa karşılaşılabileceği olumsuzluklar bireyin kariyerini etkileyecektir (Öztemel, 2012). Kariyer tanımının genel bir kapsamı olması ve bütün hayatı kapsamasına rağmen meslek kavramı Korkmaz (1994)'a göre geçimini sağlamak için bir kimsenin devamlı yaptığı veya öğrenimini gördüğü, ustalığını kazandığı, bildiği iş'tir. Kuzgun (2014) ise mesleği "insanlara yararlı mal ve hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür." şekli ile tanımlamaktadır. Karagülle (2007)'ye göre meslek belirli bir eğitim ve iş tecrübesi ile öğrenilen, kişiye manevi doyum sağlayan, geçimini kazanmak için yaptığı ve toplumsal ahlaki kurallar ile çelişmeden sürekli yaptığı faaliyetlerdir.

Diğer tanımlardan farklı olarak Roe ise mesleği şöyle tanımlamaktadır: "bir yetişkin zamanının büyük çoğunluğunu neye harcıyorsa o faaliyet onun için meslektir. Bu faaliyetin sonucunda kişi bir gelir temin edebilir ya da etmeyebilir..." Ev kadını olmak, Reo'nun tanıma göre bir mesleğe sahip olmak demektir. Ancak bunun yanında baba olmak ise bir mesleği ifade etmez, çünkü o zamanının büyük bir kısmında babalık yapmaz veya bu onun faaliyetlerinin ağırlık merkezini oluşturmaz. Pul koleksiyoncusu olmak veya at yarışlarını sürekli olarak takip etmek birer meslektir" (Uysal, 1970).

Potansiyelin ortaya konmasını da önemseyen Kuzgun (2003) mesleğin tanımında, insanların sadece para kazanmak için meslek tercih etmediklerini, para kazanmanın tek neden olmadığını ve para kazanmanın ötesinde potansiyeli kullanma ve kendini gerçekleştirme süreci olarak ele alır. Telman (2002) ise iş ve meslek kavramlarını farklı şekillerde değerlendirmektedir. İş yapmak insanın tabiatında saklıdır. İş sahibi olmak için genellikle eğitim gerekmemektedir. Meslek ise kişinin devam ettirdiği bir eğitim ve öğretim sonrasında elde edilir.

Bu tanımlar ışığında meslek, eğitim ile kazanılan, sürekli yapılan, karşılığında maddi ve manevi gelir elde edilen, kendini gerçekleştirme yolculuğunda kapasitesini kullandığı ve birçok kuruluşta benzeri olan ekonomik ve sosyal faaliyetler olarak tanımlanabilir.

Kişinin yaşamının büyük bir bölümünü kapsayan meslek seçiminin üstün körü yapıldığı literatürdeki araştırmalarda mevcuttur. Çurğatay (2010)'ın yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin kariyer planlaması yaparken seçecekleri meslekler hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadan meslek seçtikleri, liselere yönlendirmede sıkıntılar yaşandığı için özellikler meslek lisesine yönelen öğrencilerin gelecekte daha çok ümitsiz oldukları saptanmıştır. Halbuki mesleğini severek seçen öğrencilerin meslek seçim yeterlilikleri sevmeden seçen öğrencilere göre daha yüksektir ve kariyer planlamaları da lise de seçmiş oldukları bölümler doğrultusundadır (Vurucu, 2010).

Sarıkaya ve Khorshid (2009)'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler arasında %58,4'ünün çeşitli nedenlerle çaresizlik yaşamaları ve

açıkta kalma kaygısı, seçtikleri meslekleri avantajlı bulmaları ya da başkalarının önerileri yer almaktadır.

Kariyer Planlaması

Kariyer planlaması, kişinin becerilerini, potansiyelini ve bilgi birikimini geliştirmesiyle çalışmakta olduğu iş yerindeki ilerlemesini planlamasıdır. Kariyer planlaması iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada birey kendini tanımakta ve değerlendirmekte, kendi tercihleri doğrultusunda gelecekte kendini nerede ve nasıl görmek istediğini belirlemektedir. Kişi bu şekilde kendi kariyer planını yapmış olmaktadır. İkinci aşamada ise; kişinin kariyerinin çalıştığı örgütün bireye sunduğu kariyer fırsatlarını değerlendirmesidir. Bu durumda örgüt kendi amaçlarını ön planda tutarak kişisel hedefleri de kendisine uyarlamaya çalışmaktadır. Bu sürecin sağlıklı gelişmesi için kişinin ve örgütün amaçlarının birleştirilmesi gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 1997).

Barutçugil kariyer planlamasını, bireyin kendi beceri, istidat, tecrübe ve ilgi alanlarını referans alarak, kariyer fırsatlarını ve amaçlarını değerlendirme ve geliştirmeye yönelik mücadelesi şeklinde tanımlamıştır (Öztürk, 2014).

Kariyer planlama, bireyle ilgili gibi görünse de çevre ile etkileşimli olarak da gerçekleşmektedir. Birey mesleki olarak hedefler oluştururken ilgi, yetenek, beceri ve değerlerini gerçekçi bir şekilde değerlendirir. Mevcut fırsatları analiz eder ve hedeflerini belirler ve hedeflere ulaşmak için faaliyet planı oluşturur. Planı uygulamaya koyar ve birtakım etkinliklerde bulunur. Çevresi ile etkileşime geçer ve geri bildirimler alarak planlarını gözden geçirir, hedeflerine ulaşmaya çalışır. Geri bildirimler bireyin gerçekçi kararlar almasını sağlayacak ve çevreden kopuk, bağımsız kararlar almasını engelleyecektir (Kordon, 2006).

Kariyer planlaması üç temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşaması bireyin kendini tanımasıdır. İkinci aşama, eğitim ve meslekler hakkında bilgi edinme aşamasıdır. Üçüncü aşama ise, ilk iki aşamadaki elde ettiği bilgileri bütünleştirerek kariyer planlaması yapmaktır (Güneri Yerin, 2008). Kişinin ilgi, yeteneklerini ve değerlerini tanıması kariyer planlamasının ilk aşamasını, eğitim süreci ve mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ve meslekler hakkında bilgi edinmesi ise ikinci aşamayı ve de sonuç olarak kendisi ve meslekler hakkında elde ettiği bilgileri bütünleştirip karar vermesi de kariyer planlamasını oluşturmaktadır.

Kariyer planlama, Gutteridge'e göre, kişinin sahip olduğu fırsatlar ve sınırlılıklar, yaptığı tercihler ve bu seçimlerin sonuçlarının kasıtlı bir şekilde kendisini kariyer hedeflerini belirlemek ve kariyer hedeflerine götüreceği iş, eğitim ve ilgili gelişim programlarını planlamaktan oluşan süreçtir (Erdoğan, 2003). Diğer bir tanıma göre, kariyer planlama, bireyin hayatı boyunca sürdüreceği işle ilgili görevinin ve konularının, hedeflerinin, geleceğinin planlamasıdır, aslında yapılan bu plan bireyin kariyerini sürdüreceği mesleklerin, işyerlerinin ve yollarının seçimi olan bireysel bir süreçtir (Aytaç, 2005).

Yapılan tanımlar ışığında kariyer planlaması kişinin kendini tanıması, daha sonra meslekleri tanıması ve mesleklerin eğitim olanaklarını ve bu mesleklerin iş ve eğitim fırsatlarını gözden geçirerek

hedef koymasını, çalıştığı örgütün iş olanaklarını ve bu imkanların bireysel hedefleri ile örtüşmesini planlayan bir süreç olarak tanımlanabilir.

Yetenek, İlgi ve Değer

Yetenek; doğuştan getirilen eğitim ve çevre etkileşimi ile geliştirilen gizil gücü ifade eder. Öğrenme ve eğitimden yararlanma gücü olarak da tanımlanabilir. Bir kişinin belirli bir yaşa kadar geliştirdiği beceriler değerlendirilerek ileride alacağı eğitimden ne ölçüde faydalanabileceği tahmin edilebilir (Yelken, 2008). Şüphesiz yeteneğin dışında meslekte başarıyı etkileyen çok farklı faktörler vardır. Ancak meslekte başarıyı elde etmek için yetenek temel bir şarttır ve kişi bir işte devam edebilmesi için en az bir yeteneğinin belirli bir düzeyde olması gerekir aksi takdirde mesleğinde başarılı olması söz konusu değildir (Kuzgun, 1989). Yeteneğin tanımına bakıldığında ise bir işi yerine getirmek için gerekli olan kişisel güç ya da performans şekli ile yer almaktadır (Krane & Tirre, 2005).

İlgi; kişinin bir nesneye, faaliyete ya da faaliyet karşı hoşlanıp hoşlanmadığı ya veya tepkisiz kalma biçimindeki tepki ya da dış uyarıcı tarafından doyum sağlamak için harekete geçirilen dürtü olarak tanımlanabilir. Kişi yetenekli olduğu alanlara genellikle ilgi duyar, başarının altında yetenek vardır, bireyin bu alanda kullandığı yetenekleri geliştirmekten zevk duyar. İnsanlar yaptıkları faaliyetlerden doyum sağlamak isterler, önlerinde farklı faaliyet imkânları bulursa dahi yine de ilgi duydukları faaliyeti seçerler (Yelken, 2008).

Mesleki değer ise, bireyin bir iş ya da bir meslekten ne beklediği ve ne istediğine ilişkin beklentiler olarak açıklanabilir. Bu tanıma göre kişinin bir etkinlik ya da bir işi yaparken asıl gayesinin ne olduğuna ilişkin ana düşünceleri ve ne beklediğini açıklamaktadır (Round & Armstrong, 2005).

Brown ve Brooks'un Super'dan aktardığına göre, meslek seçimi ile ilgili gelişmenin çocukluk, ön ergenlik ve gençlik yılları olmak üzere üç evrede oluştuğunu belirtmiştir. Meslek seçimi çocukluk döneminde hayal kurma ile başlayıp ön ergenlik yıllarında kişinin ilgileri ön plana çıkamaya başlar ve on yedi ve on sekiz yaşlarda ise kişi gerçekçi seçim yapma sürecine ulaşır. Kariyer seçimi ise bireyin yaşadığı yaşam süresi boyunca devam etmektedir (Brown, 1990).

Genel olarak kişinin gelecekte seçmiş olduğu meslekten dolayı başarılı ve mutlu olması ilgi değer ve yeteneklerini çok iyi tanımasına bağlıdır. Birey eğer ilgi yetenek ve değerlerine göre uygun bir mesleği seçerse doğru bir kariyer planlaması yapmış olacaktır.

Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Bireyin ileride seçmeyi düşündüğü meslekle ilgili karar vermesini etkileyecek fikirler oluştururken, içinde doğup büyüdüğü ve kültürünü aldığı ve sosyal ilişkileri ile etkileşim içerisinde olduğu yakın çevresi, örfleri, adetleri, değer yargıları dini tutumları etkilemektedir. Kişinin bazı meslekler hakkında değerler geliştirmelerinde yakın çevresi etkilidir. Meslekler ile ilgili değerlerinin gelişiminde aile büyükleri, kişinin yakın akrabaları ve öğretmenlerinin tavsiyeleri, davranışları, ayrıca kişinin meslekler ile ilgili yaşantıları, gözlem ve deneyimleri, toplumun farklı mesleklere bakış açısı önemli rol oynamaktadır (Aytaç, 2005).

Brown ve Brooks'un değerlendirmesine göre; Anna Roe, kariyer seçimini etkileyen en önemli gelişim döneminin çocukluk yılları olduğunu ifade etmektedir. Bu yıllarda kişinin sosyalleşmesi ve çevresi ile etkileşimi ve deneyimleri meslek seçimini doğrudan etkilemektedir. Roe teorisini doğrulayan yapmış olduğu araştırmasında daha küçük yaşlarda bazı sanatçı ve artistlerin ileride seçenekleri meslekleri ile ilgi ortaya koydukları özel ilgi ve yetenekleri bu mesleklerin iktiza ettiği davranışların bazı belirtilerini sergiledikleri görülmüştür. Kişinin zekâ düzeyi, kendisine ait ilgi ve yetenekleri, kişilik özellikleri ve çevresel imkânları da mesleki gelişimini sürdürmesinde etkili olmaktadır. Ancak Roe bunların yanında, ailenin çocuk yetiştirme tarzının ve aile tutumunun başka bir ifade ile aile ikliminin de kişinin meslek ve kariyer seçimini etkileyeceğini ifade etmektedir. Bundan dolayı kişinin çocukluk yıllarında ailesinden yakın bir ilgi görmesi ve sıcak bir aile ortamında olması onu sosyal ilişkilerin olduğu mesleklere, bunun yanında ise ilgisiz ve sevgisiz bir aile ortamında büyüyen kişilerde teknik işlerin gerektirdiği mesleklere yönlendirecektir (Brown, 1990)

Kişinin içinde bulunduğu sosyal çevre, aile ve öğretmenleri bireyin kendisi ve meslekler ile ilgili tutum ve inançlarının oluşmasında büyük bir rol oynar. Ancak çocukluk yaşantıları, kişilik özellikleri, psikolojik yapısı ve ilgi duyduğu faaliyetler meslek seçimi ve kariyer yönetimini büyük oranda etkilemektedir.

Anne babalar çocuklarının meslek seçiminde daha çok gelir getiren ve istihdam garantili meslekleri seçmelerini istemektedir. Gelişmekte olan ülkelerde genellikle çabuk iş bulunan popüler meslekleri seçmeleri ebeveynler tarafından istenmektedir. Ancak ebeveynlerin eskisine göre çocuklarının belli mesleklere yönlendirmede azalma olsa da bununla birlikte yönlendirmelerin başka bir yönden devam ettiği görülmektedir (Özsoy, 2005).

Bireyin içinde yaşadığı sosyal çevre, ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi, ebeveynler ve çocuk arasındaki ilişkiler kişinin kariyer seçimini etkileyen temel faktördür. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması çocuklarının daha çok beceri gerektirmeyen işleri seçmelerine, ailesi idareci ve uzman olanlar ise yönetici ve uzmanlık gerektiren işlere yönelme ve tercih etme olasılıklarının yüksek olduğu görülmektedir (Can vd., 1995).

Sonuç olarak kişinin meslek seçiminde anne babanın, kişisel özelliklerin ve sosyal çevrenin etkili olduğu sadece bireysel bir tercih olmadığı kişinin karar verirken demografik özelliklerinin etkili olduğu görülmektedir.

Donald E. Super Mesleki Gelişim Kuramı

Mesleki gelişim kuramları ışığında kariyer gelişimi ve meslek seçimini ele aldığımızda Isaacson ve Ginzberg mesleki gelişim dönemlerini 24 yaşında tamamlandığını, Donald E. Super mesleki gelişimin ömür boyu devam ettiğini, Holland ise seçilen meslek ile ilgili kişiliğin bağlantılı olduğunu yani aynı faaliyetleri yapanların benzer kişiliklere sahip olduklarını ve Roe ise kişinin çocukluk yıllarındaki ilgileri ve bu ilgilerin altındaki ihtiyaçlarının nasıl karşılandığının doyum düzeyi etkili olduğunu savunmaktadırlar (Vurucu, 2010).

Brown ve Brooks'un (1990: 44-45) aktardığına göre; Donald E. Super mesleki gelişimi 5 döneme ayırmıştır. Bunlar;

1. *Büyüme ve Gelişme Dönemi*: Bu dönem kişinin 14 yaşına kadar olan yıllarını kapsadığı bedensel, psikolojik ve sosyal gelişim dönemidir. Çocuk doğduğu andan itibaren sosyal çevresi ile etkileşimi sonucu kendi benliği hakkında kavramlar geliştirmektedir. Aile üyelerinden babası ile özdeşim kurduğu bu dönemde çocuk kendisi ve meslek hakkında bağlantılar oluşturmaya başlamaktadır.
2. *Keşfetme ve Deneme Dönemi*: 15 ile 24 yaş aralığını kapsayan bu dönem, ergenlik dönemine denk gelmektedir. Kişinin iş ve çalışma hayatına atıldığı bu dönemde kişi deneme dönemine girmektedir. Birey son olarak sınama ve deneme evresinde kendisine uygun olarak bulduğu iş ve iş ortamını hayatını kazanma yolu olarak seçmekte ve sınamaya başlamaktadır.
3. *Yerleşme Dönemi*: Kişinin kendisine uygun bir iş ve çalışma ortamı bulduğu ve istikrarlı bir işinin olduğu 25 ile 44 yaş aralığını kapsayan dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemin ilk yıllarında kişi sahip olduğu işi sınavabilmekte veyahut farklı bir işe geçiş yapabilmekte ya da bunların hiçbiri olmadan mevcut bir işe yerleşebilmektedir. İlk başlarda çalışma ortamı beklentilerini karşılamayabileceği gibi kişi tatmin olmadığı bir başlangıç yapabilmekte veyahut asıl mesleğine uygun olmayan farklı işlerde çalışabilmektedir. Ancak mesleğine ait algıları netleştikçe verdiği çabalar mesleğinde netleşmesine, sağlamlaşmasına ve çalışma dünyasında güvenli bir yerde olmasını sağlamaktadır.
4. *Koruma ve Olgunluk Dönemi*: Çalışma hayatında meslek seçimi yapıp güvenli bir çalışma hayatına yerleşen kişinin bu dönemi 44 ile 65 yaşa denk gelmektedir. Bu dönemde kişi artık mesleki çabalarını sahip olduğu işini korumaya ve kendisinin mesleki yeterliliklerini arttırmaya odaklanmaktadır. Mesleki gelişim bazen ilerlerken bazen de gerileyebilmektedir.
5. *Çöküş Dönemi*: Emeklilik ve yaşlılık yıllarının rast geldiği bu dönem 65 yaş ve ilerisini kapsamaktadır. Artık kişinin bedensel ve zihinsel gücü mesleğini başarılı bir şekilde icra etmesi konusunda yetersiz kalmaktadır.

Super'in mesleki gelişim kuramı diğer mesleki gelişim kuramcılarına göre mesleki gelişimin kişinin yaşama boyunca devam ettiğini ifade etmektedir.

Kariyer Yönetimini Etkileyen Faktörler

Meslek seçimi bireyi ve toplumu etkileyen önemli bir süreçtir. Ancak bu sürecin yönetilmesi ve mesleki karar verilmesi büyük oranda ülkemizde rastlantılara bağlı olarak gerçekleşmektedir (Yılmaz, 2017). İlköğretim ve ortaöğretimi bitiren gençlerin çoğu mesleklerini seçecekleri zaman kararsızlık yaşayarak paniklemektedirler ve bu panik onları hayatlarının büyük bir bölümünü kapsayacak mesleki uğraşlarının tercihini rastlantılarla yapmaktadırlar. Kişilerin yetenek ve ilgilerine ve ülkenin insan gücü istihdamını önemsemeden yaptıkları mesleki tercihleri hem kendilerini hem de ailelerini büyük hayal kırıklığına uğratmaktadır. En olumsuz sonucu da toplumsal kalkınmayı sağlayacak insan gücünün israfına neden olmaktadır. Kişilerin ilgi yetenek ve değerlerine uygun tercih

yapmamalarının nedenlerinden biri de iş hayatı konusunda gerekli bilgiden yeterli düzeyde haberdar olmamalarıdır (Kuzgun, 1989).

Diğer yandan, üniversite sınavına hazırlanan gençlerin pek çoğunun, üniversite tercihleri sürecinde yükseköğretim bölümleri hakkında bazı teknik bilgileri bilmedikleri için doğru bir tercih yapamadıkları ve kendileri için en uygun bölümlerin hangisi olduğu konusunda kararsızlık yaşayarak net bir sıralama yapamadıkları çağımızın devam eden bir sorunudur. Kendi ilgi ve yetenekleri konusunda farkındalığı olan bazı kişiler öndeki birkaç tercihini kendisine göre yapmakta ancak diğer tercihlerini başkalarının yönlendirmesine göre yapmaktadır. Bilgi sahibi olmadan tercihi arasında bulunan bölümlere yerleşen kişiler bilinçsiz bir şekilde tercih listelerinde buldukları bu programa yerleştiklerinde pişmanlık yaşamaktadırlar. Bununla birlikte isteyerek ve bilerek tercih sıralarının başlarına yerleştikleri programlara yerleşen, yani bilinçli bir şekilde tercih yapan bazı kişiler ise yerleştikleri program hayallerine uygun olmadığı fark etmekte ve hüsran yaşamaktadırlar. Bu durumun nedeni de adayların yükseköğretim bölümleri hakkında yetersiz ve yüzeysel ya da yanlış bilgi sahibi olmalarından kaynaklanmaktadır (Kuzgun, 2003). Kişilerin meslek seçiminde yanlış tercihte bulunmalarının nedenleri ise meslek çalışanlarının etkisi altında kalmaları, zorlanmadan yapabilecekleri bir iş aramaları, saygınlık ve maddi kazanç elde etme arzu olarak sıralanabilir. Kişilerin meslekler ve çalışma koşulları hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan tercihte bulunmaları da meslek seçimi sürecinde yaptıkları diğer bir yanıştır (Sorensen,1995).

Bazı öğrenciler meslek seçimi sürecinde meslekleri ve kendilerini tanımadan veya mesleklerin iktiza ettiği bedensel ve ruhsal becerilere sahip olmadan meslek seçiminde bulunabilmektedirler. Oysaki meslek seçim sürecinde kişinin kendisini ve meslekleri tanıması büyük önem arz etmektedir. Meslek seçiminde bazı meslekler için mesleğin icrası için üst düzey bir zihinsel yetenek gerekebilir ancak kişinin zihinsel kapasitesi meslek için gereken kapasitenin altında kalabilir. Bu durumun tam zıttı da yaşanabilir çok zeki bir kişi daha az zihinsel bir kapasite gerektirdiği için kişiyi memnun etmeyebilir. Turgut (1965) yaptığı araştırmada mesleğin icrası için gerekli olan zihinsel kapasitenin üstündeki kişilerin mesleklerine karşı ilgilerinin azaldığı, bireyin sahip olduğu bilişsel kapasitenin mesleği uygulamada yetersiz kalması durumunda ise kişinin mesleği ile bütünleşemediği ve işinde başarısız olduğunu tespit etmiştir.

Meslek Seçiminde Yaşanan Sorunlar ve Bir Model Önerisi

Yükseköğretimde öğrenim gören öğrenciler yanlış bölüm seçimleri toplum için önemli bir problem olmaya devam etmektedir. Yanlış eğitim politikaları ve plansız, programsız bir sistemin uygulanıyor olması sistemden kaynaklı birçok sorunun ülkemizde ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bunun en belirgin yansıması ise yükseköğretimde ortaya çıkmaktadır (Kaya,1991). Ülkemizdeki eğitim sisteminin yanlış eğitim politikalarıyla yönetilmesinden dolayı iş garantisi olmayan bölümleri okuyarak gençler yıllarını boş yere harcamaktadırlar. Diploma sahibi olan bu gençler iş bulamama durumlarından dolayı ebeveynleri büyük sıkıntı yaşamaktadırlar (Erdeniz, 1992).

Meslek seçiminde kargaşa ve üniversite kapılarında yığılmanın olmadığı gelişmiş batı ülkelerinde ise mesleki yönlendirme ortaokulda net bir şekilde belirlenerek öğrenci lise eğitiminde kararsızlık yaşamadan üniversitedeki bölümüne yönelmektedir. Böylelikle öğrencinin yılları boşa harcanmamakta ve ileriye yönelik planlama yapıldığından hangi meslek grubuna ne kadar ihtiyaç duyulduğu öngörülmektedir. Böylelikle ülkemizde yaşanan mesleki kararsızlık ve mezuniyet sonrası işsizliğin önüne geçmek mümkün olacaktır (Kaya, 1991). Ülkemizde kariyer danışmanlık hizmetleri daha çok ortaokul son sınıfta lise tanıtımları, lisede ise mesleki rehberlik faaliyetleri kapsamında kariyer günleri, meslek tanıtımları, ilgi ve yetenek testleri ve üniversite tanıtımları şeklinde yürütülmektedir. Ancak bu faaliyetlerin daha çok geliştirilerek öğrencilerin eğitim yaşamından iş hayatına geçişinin kolaylaştırılacağı adımlar atılması gerekmektedir (Yaylacı, 2007)

Meslek seçiminde yaşanan problemlerin başında kendini tanıma ve kişinin kişisel potansiyeline uygun mesleği seçmesi gelmektedir. Bireyin kendini tanıması ve kendisine ait öz farkındalığı arttırması için dışsal yaşantılara ve çevresel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Kişinin kendini tanıma dönemi okul çağına denk gelmektedir. Bireyin kendini tanıması için okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında mesleki rehberlik hizmeti verilmektedir. Okullarda yürütülen mesleki rehberlik ve kariyer planlaması derslerindeki bireyi tanıma tekniklerinde kullanılan envanterlerin sonuçlarının öğrencilerin karar verme sürecinde daha etkili olması için öğrencinin bütün eğitim süresi boyunca bir e-portfolyoda tutulması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu'nun en önemli hedeflerinden biri olan "e-portfolyo" projesi okullarda uygulanmaktadır. Bu proje ile öğrencinin başarıları, aldığı ödülleri, akademik, sosyal, sportif ve kültürel sonuçları e-portfolyo sistemine girilmektedir. Öğrencinin lise son sınıfa kadar gelişiminin takip edileceği bu sistemin daha işlevsel hale gelmesi için öğrencilerin ilköğretim birinci sınıftan lise bitene kadar ilgi yetenek ve değerlerinin ölçümünün yapıldığı ilgi ve yetenek testleri uygulanarak e-portfolyo sistemine yüklenmesi amaçlanmıştır. Sistemde saklanarak ve ailenin, öğrencinin bilgilendirildiği model ile ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim bitiminde öğrenci, veli ve öğretmenle paylaşılan sonuçlar ile öğrencinin doğru kariyer planlama yapması hedeflenmiştir. Model kısaca ilkokul son sınıftan başlayarak 4 yıl orta okulda 4 yıl lisede yıllık belli periyotlar uzman rehberlik veya kariyer planlama hocaları tarafından yapılan kişilik, ilgi testlerinin bir karne (rapor) olarak veliye verildiği ve ilkokuldan ortaokula oradan liseye oradan da üniversiteye kişinin e-portfolyosun (karne) aktarıldığı ve son olarak dosyanın öğrencinin kazandığı üniversitenin kariyer merkezine aktarıldığı bir model çalışma ile ortaya konulmuştur. Bu modelde 10 yıl boyunca öğrenci ve aile kariyer planlama konusunda zorlamadan sadece doğru bir kariyer planlaması için yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu konuda benzer uygulamalar olsa da yeterli değildir. Bu uygulama ülkenin istihdamına, işgücü kaybının önüne geçebileceği gibi doğru kariyer başlangıcı için daha bütüncül bir yapı ortaya koyacaktır.

Mevcut Durum

İlköğretim dönemindeki rehberlik faaliyetlerine bakıldığında ilköğretim okullarında sadece 8. sınıfta bir saatlik rehberlik ve kariyer planlama dersi mevcuttur. Diğer ilköğretim sınıf düzeylerinde ise

okul çerçeve planları doğrultusunda hazırlanan sınıf rehberlik planları kapsamında öğrenci kişilik hizmetleri yürütülmektedir.

Tablo 1.

Haftalık Ders Çizelgeleri Rehberlik ve Yönlendirme Dersi

Okul Türleri	Rehberlik ve Yönlendirme				
	Hazırlık	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
Anadolu Lisesi	-	1	1	1	1
Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Liseleri	1	1	1	1	1
Sosyal Bilimler Lisesi	1	1	1	0	0
Fen Lisesi	-	1	0	0	1
Güzel Sanatlar Lisesi (Müzik)	-	1	1	1	1
Spor Lisesi	-	0	0	1	1
Anadolu İmam Hatip Lisesi	-	1	0	0	0
Mesleki ve Tek Anadolu Lisesi	-	1	0	0	1

Kaynak: MEB, 2018. (Haftalık ders çizelgeleri).

Bu çalışmadaki model önerisi daha çok mevcut durumu geliştiren uygulama boyutunda bir öneridir. İlköğretim çağındaki öğrenciler daha çok hayal döneminde oldukları için mesleki tanıtım faaliyetleri, merak duygularını teşvik edecek çalışmalar ve canlandırma gibi çalışmaların yaptırılması uygun olacaktır. Tüm bu çalışmaların yanında da öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun ilgi ve yetenek testleri uygulanarak sonuçları e-okul sisteminde saklanabilir. Bu şekilde kararsızlık yaşayan öğrencilerin karar verme sürecinde bilgi eksikliği ile değil de kendisine ait sonuçlar ışığında karar vermesi sağlanabilecektir.

Kariyer planlamasının daha çok ortaöğretime ertelendiği ve son anda yapılan tercihlerle birçok öğrencinin yanlış tercih yapıp yıllarını boşa harcadığı görülmektedir. Kariyer planlamasını ilköğretimden itibaren uygulanan yetenek ve ilgi testlerinin sonuçlarının olduğu ve ilgi alanları ile bağlantılı meslek grupları eşleştirmesinin elektronik ortamda taşınan öğrencinin kendini keşfetmesi ve daha doğru kariyer planlaması yapması kolaylaşacaktır.

Okul rehberlik hizmetlerinin okulöncesi ve ilköğretimde okul rehberlik planları doğrultusunda, 8. sınıfta ise sadece rehberlik ve kariyer planlama dersi kapsamında yürütüldüğü görülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında ise rehberlik ve yönlendirme dersi ve okul rehberlik planları doğrultusunda okul rehberlik faaliyetleri yürütülmektedir.

Tablo 2.

Kariyer Planlanması Model Önerisi

Super'in Yaşam Boyu Kariyer Gelişimi Modeli	Dönemler	Kariyer Gelişim Görevleri	Kariyer Testleri
Büyüme (Özdeşleşme Evresi)		İlköğretim Dönemi	
Hayal Basamağı (4-10 Yaş)	Anaokulu - 4. Sınıf		Gelişim Envanteri, Meslek Tanıtımları, Rol Play
İlgi Basamağı (11 - 12 Yaş)	4. ve 5. Sınıf		İlgi Envanteri uygulamaları
Yetenek Basamağı (13 - 14 Yaş)	6. ve 8 Sınıf		Yetenek Envanteri uygulamaları
Araştırma (Keşfetme) (14 - 24 Yaş)		Ortaöğretim ve Yükseköğretim	
Deneme Basamağı (14-18 Yaş)	Ortaöğretim (9 - 12)	Meslek tercihlerini billurlaştırma (14 - 18 yaş)	9. Kariyer Testi (Yetenek, İlgi ve Değer) 10. Kariyer Testi (Yetenek, İlgi ve Değer) 11. Kariyer Testi (Yetenek, İlgi ve Değer) 12. Kariyer Testi (Mesleki Yönelim)
Geçiş Basamağı (19 -21 Yaş)	Yükseköğretim	Bir meslek tercihini saptama (18 - 21 yaş)	
Sınama ve İzleme (22 - 24 Yaş)	İş Hayatı	Bir meslek tercihini koyma (21 - 24 yaş)	
Yerleşme Evresi (25-44 Yaş)	İş Hayatı	Bir meslekte karar kılma (24 - 35 yaş)	
Koruma, Devam Ettirme Evresi (45 - 64 Yaş)	İş Hayatı	Durumu sağlama ve meslekte ilerleme (35 yaş ve üzeri)	
Çöküş Evresi (65 yaş ve sonrası)			
Yavaşlama Basamağı (65 - 70 Yaş)			
Tam Emeklilik Basamağı (71 Yaş ve sonrası)		Emeklilik	

Tablo 2 Super'in mesleki gelişim evreleri ve gelişim görevleri referans alınarak hazırlanan Kariyer Planlaması Model Önerisi", öğrenciye kariyer gelişim sürecinde yardımcı olacak ve öğrencinin kariyer planlamasını daha bilinçli gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Dijital çağın insanlara sunmuş olduğu fırsatlardan biri olan verilerin uzun süre kolayca depolanabilmesi kolaylığı ile öğrencilerin gelişimlerine uygun kariyer testleri ve mesleki tercih envanterleri uygulanarak e-okul sisteminde saklanabilecektir.

Sunulan bu model önerisinde (Tablo 2) öğrenciye anaokulunda gelişim envanteri uygulanarak çocuğun kişisel-sosyal, ince motor, dil, kaba motor gelişiminin yaşına uygun olup olmadığı değerlendirmeye yardımcı olacaktır. Böylelikle çocuğun velisine çocuğu hakkında güçlü ve zayıf yönleri ve ilkokula hazır olup olmadığı hakkında bilgi verilebilecektir.

İlkokul çağındaki çocukların ise meslekler hakkında bilgileri yakın çevreleri ile sınırlı olduğu için birçok meslek hakkında bilgi sahibi değildir (Köse & Yangın, 2011). Bu dönemde öğrencilerin daha çok kalıplaşmış mesleklerden ziyade meslekler hakkında bilgi almaları için kariyer ilgilerini arttıracak tanıtıcı faaliyetler ve canlandırma yapılabilecektir.

İlköğretim dönemi, çocuğun kişilik gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu yıllarda, kendini kabul eden, özgüvenin gelişimi, içsel kontrol duygusunun gelişmesi ve benlik tasarımı gibi süreçler kişinin mesleki gelişimi açısından da bu dönemin sağlıklı bir şekilde yaşanmasının gereğini iktiza etmektedir. Çocukluk yıllarında oluşan tutumlar, değerler ve algılar eğitimsel ve mesleki doğurgularla yüklüdür. Bundan dolayı mesleklerin değerlerine ilişkin değerlendirmeler, meslekler ile cinsiyetlere ilişkin değer yargılarının bu yıllarda oluştuğu ve birey için gelecekte bu önyargıların meslek seçiminde özgürlüğü kısıtladığı gözlenmektedir (Yeşilyaprak, 1997).

Ortaöğretime geçen öğrenciler için, lise türleri ve alan seçimleri ayrıştığı için ilgi, yetenek ve değerlerini ölçen kariyer testleri uygulanarak öğrencinin karar verme süreci kolaylaştırılacaktır. Lise son sınıfa doğru mesleki yönelimlerin belirmesi ve mesleki olgunluklarının gelişmesi ile uygulanacak testler kariyerlerinin belirlenmesinde öğrencilere yardımcı olacaktır.

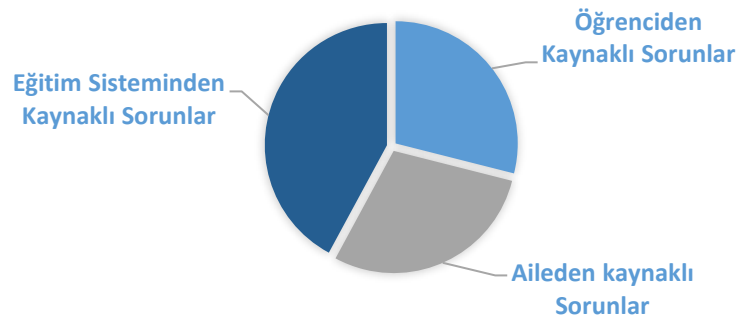
Araştırma Yöntemi

Araştırma amacına uygun olarak nitel araştırma metodu ile tasarlanmıştır. Öğrencilerin kariyer planlamasını etkileyen faktörleri tespit etmek amacı güden çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmadaki veriler nitel araştırma yönteminden görüşme tekniği kullanılarak ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılar olgubilim deseninin gereği olarak yaşanan olguyu yansıtabilecek, öğrencilerin kariyer planlamasına yön veren alanında uzman kişilerden seçilerek; 3 idareci ve 6 okul psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Araştırma katılımcılarının görüşleri tekrar ettiği için 9 katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Etik kurul onayı Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 27/07/2021 tarihli ve 110/8 sayılı kararı ile alınmıştır. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Katılımcılardan ses kaydı için izin alınıp transkripte edilerek temalar ve kodlar çıkartılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bulgular

Şekil 1.

Öğrencilerin Kariyer Planlamasını Etkileyen Faktörler



Şekil 1’de öğrencilerin kariyer planlamasını etkileyen faktörleri oluşturan 3 alt başlıkta toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin kariyer planlamasını etkileyen faktörler arasında eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar katılımcıların çoğunlukla dile getirdiği alandır. Diğer sorunlar ise öğrenciden ve aileden kaynaklı sorunlardan oluşmaktadır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Kariyer Planlamasını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin Kariyer Planlamasını Etkileyen Faktörler	
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Kendi İlgi ve Yeteneklerini Tanımamaları
	Meslekleri Tanımamaları
Aileden Kaynaklı Sorunlar	Çocuğunu Tanımamaları
	Ailelerin Çocuklarını Kendilerinin Uzantıları Olarak Görmeleri
	Popüler Meslekler
	İlgisizlik
Eğitim Sisteminden Kaynaklı Sorunlar	Yönlendirme Sorunu
	Müfredat

Tablo 3’te göre öğrencilerin kariyer planlamasını etkileyen faktörler arasında eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların altında oluşan 2 alt başlığın yönlendirme ve müfredat kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılara göre yönlendirme sorunu kariyer planlarını etkileyen en büyük sorunlardan biridir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

K1: “Çocuklarımızı 17-18 yaşına gelmeden alanlara ayırmalıyız ki çocuklar gelecekte mühendis mi olacağını hukukçu mu olacağını bilmeli. Bu sistemin kanayan bir yarasıdır.”

K7: “Geleneksel olarak biz sorarız çocuklara, büyüünce ne olmak istiyorsunuz diye? Mutlaka revaçta olan meslekleri tercih ediyorlar ancak zaman içinde baktığımızda bunlar çok değişkenlik arz edebiliyor. Yani o yaşlarda ben doktor olacağım, ben öğretmen olacağım, mühendis olacağım, polis olacağım diyen çocukların ileriki dönemlerde doğru yönlendirilmedikleri için, yeterince bu konuda bilinçlendirilmedikleri için ya da yetenekleri kabiliyetleri tespit edilmediği için zaman içerisinde farklı yönere doğru kayabiliyorlar.”

K9: “Bizim sistem tamamen sonuç odaklı bir değerlendirme yapıyor, yani belli dönemlerde sınava girmeye dayalı bir sistem, ama şu sistem tamamen tekil değerlendirmeye dayalı, durumsal değerlendirmeye dayalı bir sistem olduğu için maalesef öğrencilerin tamamen puan odaklı mesleklere yönelmesine neden oluyor.”

K6: “Belirtmek isterim ki Milli Eğitim’inde müfredatından kaynaklanan, öğretmenlerinde kendi istek ve arzularından kaynaklanan, sadece dersimi anlatırım gerisine açıkçası çok fazla karışmıyorum düşüncesi hâkim olduğu için, biz gerekeni veriyoruz ve gerisi Allah kerim dendiği için sorunlar yaşanmaktadır.”

Tablo 3’e göre aileden kaynaklı sorunlar çocuğunu tanımamaları, popüler meslek ve ilgisizlik sorunları, ailelerin çocuklarını kendilerinin bir uzantıları olarak görmeleri olarak sıralanmaktadır.

Katılımcılar bu durumu şu şekilde ifade etmektedirler:

K1: “Çocuğun kendi varlığını, kendi becerilerini tanımamak; hatta tanımaya çabalamamak da buna dâhil edebiliriz. Tanınması gerektiğini bile bilmiyor bence çoğu aile.”

K3: “Aileler maalesef her aile kendi çocuğunu üst düzey görüyor, hani kirpiye yavrusu pamuktur hesabı, çocukların hep böyle üstün yetenekli gördükleri için gerçekçi bir değerlendirme yapamıyorlar.”

K1: “Ailenin sadece kendi hayallerini çocuk üzerinden gerçekleştirmeye çalışması diyebiliriz.”

K8: “Velilerimizin birçoğu daha çok çocuğa ilgi ve kabiliyetlerinden ziyade popüler bölümler neler, veyahut iş bulacağı bölümler neler şeklinde bir yönlendirme yapmaktadırlar.”

Tablo 3’e göre öğrenciden kaynaklanan sorunlar başlığının altında oluşan 2 alt başlığın öğrencilerin kendilerini tanımamaları ve meslekleri tanımama olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı ifadelerinden örnekler verilecek olunursa;

K1: “Her şeyden önce öğrencilerin kendi ilgilerini ve yeteneklerini tanımamaları diyebiliriz.”

K8: “En büyük sıkıntılardan örnek vermek gerekirse, öğrencilerin neyi ne kadar yapabildiğini bilmemesi ve de ilgi yeteneklerinin farkında olması diyebiliriz.”

K9: “En büyük problem, öğrenciler kendilerini çok iyi tanımadan üstünkörü bir tercih yapmaları.”

K4: “Öğrencileri meslekler hakkında çok fazla bilgilerinin olamaması.”

Öğrencilerin kariyer planlamasını etkileyen en önemli faktörler, yapılan araştırma ışığında değerlendirildiğinde en büyük etkenin eğitim sisteminin yönlendirme sorunundan kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini tanımamaları da kariyer planlamalarını etkilemektedir. Ailelerin çocuklarını yeterince tanımamaları ve popüler meslek arayışları da kariyer planlamasında etkili olduğu görülmektedir.

Şekil 2.

Modelin Sağladığı Faydalar



Şekil 2’ye göre öğrencilerin kariyer planlamasında ortaokuldan itibaren ilgi ve yetenek test sonuçlarının e-okul sisteminde her yıl saklandığı modelin sağlayacağı katkılar içerisinde en fazla katkı kapsayıcı değerlendirme olarak belirtilmiştir. Diğer başlıklar ise kendini tanıma ve doğru yönlendirmedir. Modelin sağladığı faydalar hakkında katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

K4: “Her yıl yapılması öğrencilerdeki hem gelişimleri görmenizi hem de verileri daha önceki yıllarla beraber toparlayarak bir çocuğun başından sonuna kadar nereden nereye geldiğini, ne gibi değişiklikler

gösterdiğini, nasıl planlamalar yaptığını veya planlarında bir değişiklik olduğunu görmemiz açısından çok kıymetli bir çalışma olacaktır.”

K8: “Öğrencilerin gelişimlerini daha iyi yorumlayabiliriz, bir önceki yıl ile bu sene arasındaki farkın değerlendirmesini yaptığımızda arasında farklılık var mı tutarlılık var mı bunları daha gerçekçi gözlemleyebiliriz.”

K9: “Her şeyden önce yazı akılda kalır, yani süreç içinde elde ettiğimiz sonuçları değerlendirip kaydettikçe, verileri biriktirdikçe evveliyatı çok daha güçlü görme fırsatı sağlar.”

K5: “Çocukların eğitim öğretim hayatında çok fazla öğretmen değişikliği olmaktadır ancak öğrenciye ait bu bilgilerin e okul sisteminde bulundurulması öğrenciyi yeni tanıyan öğretmenler için bir veri seti oluşturacaktır. Dolayısıyla öğretmenler o çocuk hakkında bilgi sahibi olacaklar ve böylelikle sağlıklı bir yönlendirme olacaktır.”

K9: “Kişinin kendinde görmediği o kör noktaları bile görmesini sağlayabilir. Bu bir süreç değerlendirmesi olduğu için kişinin resim ya da karikatür yeteneğinin varlığını ortaya çıkmasını sağlar.”

Öğrencilerin ilgi ve yetenek test sonuçlarının ortaokuldan itibaren her yıl yapılıp e okul sisteminde saklandığı ve bir sonraki okula devredildiği bir modelin öğrencileri daha geniş bir bakış açısı ile kapsayıcı bir değerlendirme yapmamızı ve kendilerini daha gerçekçi tanımalarını ve de bunun sonucu olarak doğru bir yönlendirme imkânı sağlayacağı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

İlgi ve yetenek testlerinin uygulanıp saklandığı bir model, ortaokul öğrencilerin lise tercihlerine etkisi sorulduğunda ilk sırada hedef koymasını sağlayacağı görülmektedir. Ardından doğru yönlendirilmesini, kendini tanımasını ve mutlu olmalarını sağlayacağı yönünde etkiler gelmektedir. Modelin lise tercihlerine etkisini katılımcılar aşağıdaki gibi açıklamışlardır;

K1: “Çocuk gelecekte mutlu olur. Bizim bu hayattaki amacımız mutluluk değil mi zaten, hayatı niye yaşıyoruz?”

K5: “Kişinin kendi ilgi ve yeteneklerini bilmesi kendini tanımasını sağlar böylelikle kendine uygun hedef seçer. O yüzden ben çok etkiler diye düşünüyorum.”

K7: “Öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin ortaokuldan itibaren hatta ilkokuldan itibaren tespit edilmesi kendi yeteneklerine uygun bir alana geçmesine yardımcı olacaktır.”

K8: “Çocuk kendini ne kadar iyi tanıyorsa kendini ne kadar iyi biliyorsa hedef koyarken o derece daha kararlı olacaktır.”

K1: “14 yaşlarında doğru tercih yapar, yani 17-18 de çocuğun şu an savruluşunu izliyoruz ya biz, o savruluş en aza iner herhâlde.”

K9: “Ortaokuldan itibaren belirlenecek bir hedef yönelimi ile belki de daha sağlıklı tercihler yapılabilmesinin yolunu açacak.”

K5: “Kademe geçişlerinde hep sorgularız ya bu okullara çocuğun yeteneği var mı, uygun mu? Onun ilerdeki hedefleriyle bu bölüm örtüşüyor mu? Bunları değerlendirmek için çocukların kendilerini tanıması gerekiyor, bu anlamda bence çok çok önemli diye düşünüyorum.”

Bu modelin lise tercihlerindeki etkisine araştırma ekseninde bakıldığında model; öğrencilerin kendilerini tanımalarına, hedef koymalarına, doğru bir yönlendirme sürecinden geçtikleri içinde mutlu olacakları bir eğitim öğretim hayatı geçireceklerine etkileyeceği görülmektedir.

Önerilen modelin öğrencilerin üniversite tercihlerine etkisinde ise katılımcılar öğrencilerin mutluluğuna katkısının olacağını ifade etmektedirler. Üniversite tercihlerine modelin diğer katkıları doğru karar vermesini sağlaması ve kendine uygun bölümü seçmesi ve başarılı olması temalarında toplanmaktadır. Modelin üniversite tercihlerine etkisi katılımcılar tarafından aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir;

K4: “Öğrencilerin kendisine ait verilen saklı tutulması öğrencinin kendini tanımasına ve ne olmak istediği yönünde büyük katkı sağlayacaktır.”

K9: “Sadece puanın ötesinde tercih yapmaya oturduğunda ben bunları yapabiliyorum, önceliğinin bu olması gerekiyor fikrini uyandırması bile çok büyük bir kazanımdır, yani rastgele bir bölüm yazmaktan

ziyade tamamen daha bilinçli bir tercih yapılabilmesi için elde hazır birikmiş bir veri olacaktır. Kendini tanıyan kişi en azından tercihlerini daha da daraltabilecektir.”

K1: “Öğrenciler kendilerine uygun bölümü seçtikleri için severek çalışırlar böylelikle yüz de yüz başarı elde ederler.”

K2: “Kimi tanıdığımız insanlar var, pek fazla insanın yapmadığı meslekleri yapıyorlar kazançları az, ama hayatlarından mutlular. Kişi burada karar verirken diyor ki; ben bir defa bir hayat yaşayacağım ve bu hayatımın da mutlu olmasını istiyorum diye düşünüyor ve sevdiği mesleği yapıyor.”

K9: “Kendisi tanıyan insan, kendisinin farkında olan insan mutlu olmaya daha çok yaklaşan insandır, çünkü gerçeklik denen şey mutluluğun ilk bileşenidir.”

K4: “Karar verme sürecini de olumlu etkileyeceğini düşünüyorum, kesinleştireceğini ve kısaltacağını düşünüyorum. O yüzden bu verilerin bence kesinlikle depolanması gerekiyor, çünkü öğretmen sürekli değişiyor, okul değişiyor ve kişinin verileri bir yerde tutulmadıkça sürekli bir bilgi eksikliği ortaya çıkıyor. Bu durumda kopukluklar meydana geliyor, bir sonraki öğretmen bir önceki öğretmenle tanışma ya da görüşme şansı yoksa eğer, bu tabii ki her zaman bu mümkün değil olmuyor. O yüzden çocuk tanıma sürecine her zaman yeni baştan başlıyoruz. Bu durumdan dolayı da çocuk her yerde yeniden kendisini ispat etmek durumunda, yeniden kendini göstermek durumunda kalıyor. Bu olumsuzlukların önüne geçmek için böyle bir depolama ya da böyle bir veri tabanı olması herkes açısından bence bilgiye hızlı ulaşma, kişinin kendisi içinde, kendisiyle ilgili netlikleri görmesi açısından çok büyük yarar sağlayacağına inanıyorum.”

K6: “Öğretmen çocuğa tabiri caizse gizli bir dosyası oluşmuşsa, al oğlum sen liseyi bitiriyorsun ama ilkokulda böyle bir düşüncen vardı, ortaokulda böyle bir düşüncen vardı bunlara istinaden artık geleceğini dizayn edebilirsin diyebilirse, bu öğrenciye çok fazla faydası olacağını düşünüyorum.”

Modelin üniversite tercihleri açısından değerlendirdiğinde; öğrencilerin karar verme sürecini doğru bir şekilde yönettikleri için kendilerine uygun bölüm seçeceklerini, bu seçimin onları başarıya götüreceği ve de akabinde kendilerine uygun bir kariyer planlaması gerçekleştirdikleri içinde mutlu olacakları ortaya çıkmıştır.

Önerilen modelde yetenek ve ilgi test sonuçlarının bir karne olarak ortaokuldan itibaren her yıl öğrenci ve veliler ile paylaşılmasını katılımcılar genel olarak olumlu bulmaktadır. Olumlu temasında aile desteğinin artacağı ve doğru değerlendirmelerin yapılacağı yer almaktadır. Önerilen modelin olumsuz yönleri ele alındığında ise çatışma, değişkenlik, doğal akış ve yanlış değerlendirme başlıklarının olduğu görülmektedir. Modelin olumlu ve olumsuz yönleri katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

Olumlu Yönleri

K1: “Çocuk kendini evde anlaşıldığını hissediyor. Böylelikle aile ilişkilerini olumlu etkiler bu durumda da aile için huzuru da sağlamış oluruz.”

K4: “Aile çocuğundaki o yapıyı gördüğü zaman ben çocuğumun tıp okumasını istiyorum diyen bir aile, Çocuğunu tıptan çok uzak bir yapıya sahip olduğunu gördüğü zaman eğer tabii bilinçli bir aileyse gerçekten etkisini görürsünüz. Bunu fark eden aileler hata yaptıklarını anlıyorlar.”

K5: “Olumlu tarafı doğru yapıldığı zaman kişinin çok yönlü olarak kendini değerlendirmesini sağlayabilir. Bizim zaten en büyük eksiklerimizden bir tanesi kişinin kendini yeterince değerlendirememesi, yeterince tanınmamasıdır.”

K5: “Veliler de çocukların ilgili olduğu, yetenekli olduğu alanları bir uzman gözüyle gördükleri zaman, bir döküm olarak gördükleri zaman çocuklarını o noktada desteklemeye çalışırlar.”

K7: “Veli çocuğunun durumunu öğrenirse tedbir alması açısından ileriye dönük bir takım farklı uygulamalar planlaması açısından fayda sağlar diye düşünüyorum.”

K9: “Kendisini bilmesi noktasında çocuğuna daha iyi rehberlik yapabilecek. Belki de yeteneği yönünde noksanlık fark eden aileler çocuğuna yeni yetenekler keşfetmesi için yeni imkânlar sağlamaya çalışacaktır. İyi top oynadığını fark eden öğrenci belki de bir futbol okuluna yazılacak.”

Yapılan araştırma da katılımcılar tarafın önerilen modelin faydalı olacağı (%72), aileler çocuklarının ilgi ve yeteneklerini yıllar içinde gerçekçi bir şekilde değerlendirdikleri için onların

istidatları yönünde destekleyecekleri ve süreç içerisinde çocuğun eğiliminin daha net bir şekilde anlaşılacağı için doğru bir yönlendirme yapabilmek imkânı sunacağı görülmektedir.

Modelin Riskleri

K1: “Çocuk kendi ilgi ve yeteneğine inanmıştır sizin de yaptığımız işe inanmışsınızdır, ama veli buna inanmamıştır, belki evdeki çatışmanın biraz daha yaşanmasına sebep olabiliriz.”

K5: “Her yıl düzenli bir şekilde ilgi ve yetenek testleri uygulandı bir dönem çocukta sayısal alanda mühendisliklerle ilgili yetenek ve becerileri çıktı. Sonraki dönem yapıldı ancak mühendislik değil de spor alanı çıktı. Yani çocuk şunu diyebilir. Benim geçen dönem verdiğim cevaplardan mühendislik çıktı, bu dönem spor çıktı ne alaka diyebilir. Çünkü o yaş grubunda kişi kendinde verdiği cevapların hatalı olduğunu görmeyebilir, sağlıklı değerlendirme yapmadığı için bu çelişkili durumun suçunu ya da eksikliğini yapılan çalışmaya, testlere ya da anketlere yorabilir.”

K8: “Eğer uygulanan anketler sonucunda çocuğu yansıtan doğru bir sonuç çıkmazsa veliyi, öğretmeni ve okulu yanlış bilgilendirmiş oluruz.”

K9: “Çoğu şeyi bilmek de bazen özellikle tabii bu durum her veli için geçerli değil ama çoğu veli ile de sürekli o doğal akışa müdahale etme gibi yanlış eylemlerin yapılmasına da yol açabilir.”

Bu model de risk oluşturulabilecek durumlar katılımcılar tarafından ele alındığında; ikna olmayan ailelerde çatışma çıkabileceği ya da çocuğun eğilimini gören ebeveynlerin istedikleri bölümleri dikte etmeye çalışacakları, veriler toplanırken doğru bilgi vermeyen öğrencilerin çıkacağı bundan dolayı da yanlış bilgilendirmelerin olabileceği ya da her yıl yapılan uygulamalar sonucunda farklı alanlardaki ilgi ve yeteneklerin çıkabileceği risklerinin olabileceği katılımcılar tarafından paylaşılmıştır.

Katılımcıların araştırma hakkında diğer görüş ve önerileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Araştırma Hakkında Katılımcıların Görüş ve Öneriler

Ortak Paydaşlar	K2: “Bu alanda kariyer planlamasını yaparken çocukların yetenekleri doğrultusunda mutlaka çalışmaların yapılması lazım ancak bunların sadece okul ve aile arasında değil farklı kurumların, esnaf teşkilatlarının mesleklerin de buna dahil edilmesi gerekiyor.”
Potansiyelin Keşfi	K6: “İlkokul birinci sınıfa hatta ana sınıfından itibaren ana sınıfı öğretmenin görüşü, ilkokuldaki öğretmenlerin görüşü öğrencilerin e-okul sistemine kaydedilirse eğer, ileride geçmişe yönelik kendi potansiyelinin farkında olan öğrenciler yetiştirmiş oluruz. Böylelikle fen lisesine meslek lisesine gidecek öğrencileri doğru yönlendirdiğimiz için devletin en kritik yerlerinde servislerinde çalıştırabilecek öğrencileri çok çabuk buluruz diye düşünebiliriz.”
Çok Yönlü Değerlendirme	K8: “Biz sadece ilgi yeteneklerine göre çocuğu değerlendirilmiş olmamız belli alanları almamıza sebep olabilir. Değerlendirmeyi yaparken çocuğu birçok alanla ilgili değerlendirebileceğimiz ve birçok yöntemle ilgili değerlendirebileceğimiz sistemler kurmak gerekir. Mesela anket yöntemi bir bölümünü oluşturabilir. Bunun yanında öğretmenlerin gözlem yapacağı destek başka bir yöntem olacak ama bunun da bir planlaması gerekir. Doğaçlama bir gözlemden ziyade öğretmenlerin neleri gözlemlemesi gerektiği ilgi yetenekleriyle ilgili bilgi sahibi olması gerekir.”
Eğitimde İhtiyaç	K4: “Şu verilerin hani elektronik ortamda tutulmasının daha sağlıklı olacağını düşünüyorum bir, ikincisi bizde öğrencinin eğitim-öğretim hayatı uzun sürüyor bu yüzden bu verilen kaydedilmesi öğrencinin yıllarca başından sonuna kadar nasıl bir değişim gösterdiğinin görülmesi açısından çok faydalı olacağına inanıyorum. Böyle bir uygulamaya ihtiyaç olduğunu da düşünüyordum inanın, olması gerektiğini düşünüyorum.”
Yetenek Odaklı Yönlendirme	K9: “Kariyere dönük bu tür veri toplama ilgi yetenekleri göz önünde bulundurma süreçlerinin gelişmesi, eminim ki bu sınava bağımlı sistemleri ortadan kalkmasının en büyük aracısı olacaktır ve belki de ülkemiz için gerekli iş gücünün planlanmasında çok çok büyük katkı verecektir, o yüzden de bu çalışma çok çok önemlidir ve de kıymetlidir.”

Pişmanlıklar Önlenmiş Olur	K7: “Son sınıfa kadar çocuk ne olacağına karar vermemiş, bakalım bir sınava girelim de ondan sonra puana göre bir tercih yaparız. Bu durumda istediği değil artık önüne konulan şeye göre bir tercih yapmak zorunda kalıyor. Bu da çoğu kez geri dönüşleri beraberinde getiriyor. Yani ben işte bunu beğenmedim bir daha sınava gireceğim gibi böyle hem zaman kaybına sebep oluyor hem işte morali bozuluyor. Ailesiyle birtakım sıkıntılar yaşıyor, bu sorunun baştan itibaren bu şekilde sistemli bir şekilde tespit edilip ortaya konulsa, buna göre çocuk yönlendirilmiş olsa, bu tür olumsuzluklar yaşanmamış olur.”
Objektif Değerlendirme	K5: “Hani sübjektif değerlendirmeden ziyade objektif değerlendirme daha çok daha önemli. Bunu yapabilmek için de kişinin kendinin değil de çeşitli çevrelere verilerini alabilmek lazım. Yani gerçekten kişinin kendini beyan etmesi yani o özelliğinin gerçekten kendisinin de var mı? Bunun desteklenmesi lazım. Sağlıklı seçim süreci de bu olur.”

Katılımcıların diğer görüş ve önerileri ele alındığında; böyle bir modelin eğitimde ihtiyaç olduğu, uzun süre verilerin depolanması eğitim sistemindeki öğrencilerin kendileri daha kolay bulunmasını sağlayacağı, böylelikle potansiyelleri keşfedebilme imkânı sunacağı; ülkemizin gelişimine katkı sunacak yetenek odaklı bir yönlendirme yapılarak öğrencilerin yanlış tercih yüzünden yaşamış oldukları pişmanlıkların önüne geçilebileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca bu modelin çevresel değerlendirmeleri de içine alarak kişinin kendisini tanıması yönünde daha güçlü bir model olabileceği vurgulanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin yapılan araştırmaya göre kariyer planlamasını etkileyen faktörler incelendiğinde eğitim sisteminden, öğrenciden ve aileden kaynaklı faktörler etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırma bulguları doğrultusunda Batur ve Adıgüzel (2014)'in Fen Lisesi öğrencilerinin kariyer tercihlerinde maruz kaldıkları müdahaleler araştırma bulgularında ise aile faktörü ve eğitim sistemi kaynaklı faktörler ortaya çıkmıştır. Kariyer planlamasında eğitim sisteminden kaynaklı sınav sistemi, yönlendirmedeki gecikmeler, yetenek odaklı bir yönlendirmeden ziyade puan odaklı yapılan tercihler ve de ailenin popüler meslek arayışları bunun yanında çocuklarını kendilerinin bir uzantıları gibi görerek ukdeleri olan mesleklere yönlendirmeleri etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaya benzer şekilde Kayıkçı ve Tutan (2019) yapmış olduğu araştırmada eğitim sisteminin yöneltme yönergelerinin etkili bir şekilde işlemediği ve öğrencilerin meslek seçiminde aile ve kendileriyle ilgili faktörlerin etkili olduğunu saptamışlardır. Kösterelioğlu ve Bayar (2014) Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik yapmış oldukları araştırmalarında eğitim sistemimizdeki temel sorunlardan birinin de mevcut araştırma ile benzer şekilde öğrencilerin yöneltme ve mesleki yönlendirmede eksikliklerin olması şeklinde bulmuşlardır.

Literatüre bakıldığında öğrencilerin doğru bir şekilde yönlendirilmedikleri kendi ilgi ve yeteneklerin farkında olmadıkları (Çevik, 2006) görülmektedir. Sunulan model önerisinin uygulamaya geçmesiyle eğitim sisteminde görülen bu açıklığın giderileceği düşünülmektedir. Öğrencilere önerilen modelin kendilerini tanımalarına, kapsayıcı bir değerlendirmeye ve de doğru bir yönlendirme fırsatı sağlayacağı mevcut araştırma da tespit edilmiştir.

Yaylacı, (2007) yapmış olduğu araştırmasında; öğrencilerin ilgi yeteneklerini ve kişilik yapıları ile meslek seçimlerini belirlemeyi amaçlayan kariyer testlerinin ilköğretimden itibaren uygulanmasının

öğrencilerin kariyer gelişimine katkı sağlayacağını önermektedir. Ortaya koymuş olduğumuz modelin öğrencilere olan faydasının katılımcılar tarafından kendilerini tanımlarına, kariyer planlamalarında kapsayıcı bir değerlendirme yaparak doğru yönlendirmeye katkı sunacağı aktarılmıştır. Sağlanan bu faydanın öğrencilerin kariyer profillerini daha gerçekçi bir şekilde oluşturarak kariyer planlamalarındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

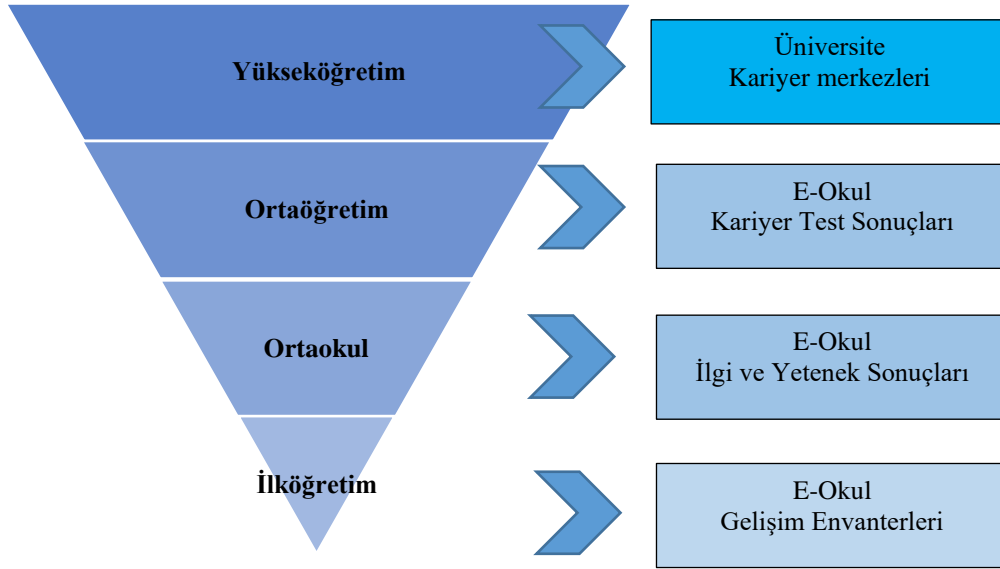
Yapılan araştırmada kariyer testlerinin ortaokuldan itibaren her yıl uygulanıp saklanarak bir sonraki yıla ve kademeye aktarılmasının, öğrencilerin mutlu olmalarını, kendilerini tanımlarını, hedef koymalarını ve doğru bir yönlendirme sürecinden geçerek doğru lise tercihlerinde bulunmalarına katkı sağlayacağı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Atli, (2016) yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin erken yaşta ilgi ve yeteneklerinin çeşitli ölçme araçları, gözlem ve etkinlikler ile ölçülerek elde edilen verileri bir üst kademeye aktarılmasının gerekliliğini önermektedir. Benzer bir araştırmada Karahan, (2019) meslek tercihlerinin sadece lise kademesinde gündemde olmaması gerektiğini geçmiş yılların da değerlendirmeye alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ülkemizdeki öğrencilerin meslek seçimini tesadüflere bıraktığı, liseyi okuyan öğrencilerin meslek seçimlerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçmedikleri için yükseköğretimdeki kazandıkları bölümden memnun olmamaktadır (Yelken, 2008). Önerilen modelde öğrencilerin kariyer planlamasındaki üniversite tercihlerine etkisi; doğru karar vererek kendilerine uygun bölümü seçtikleri için başarılı olup mutlu olacakları sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle modelin uygulamaya geçmesiyle birlikte bölüm seçimindeki yanlışlıklar düzelterek tesadüf bir tercihten ziyade bilinçli bir seçim yapılarak öğrencilerin kendilerini gerçekleştireceği alanlara yönelecekleri düşünülmektedir.

Vurucu, (2010) yapmış olduğu araştırma ile meslek seçiminde ailenin beklentisi ve öğrencilere yönelik düşüncelerinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kılıç (2019) yapmış olduğu araştırmasında aile ilişkileri çok iyi olan ebeveynlerin, aile ilişkileri orta düzeyde olanlara göre farklılaştığı; yakın ilişki kuran ailelerin çocuklarını tanıdıkları ve yetenekleri doğrultusunda yönlendikleri sonucuna ulaşmıştır. Literatür ele alındığında kariyer planlamasında ailenin etkisinin büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Ortaya konulan modelde ise çocuklarına ait kariyer test sonuçlarına ulaşabilen ailelerin çocuklarının kariyer planlama sürecinde doğru değerlendirme yaparak aile desteğini artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucu literatürdeki diğer araştırmalarla desteklenmektedir.

Şekil. 3

Kariyer Gelişim Modeli Veri Aktarımı



Modelde elde edilen verilerin ilköğretimden başlanarak yükseköğretim kariyer merkezlerine kadar biriktirilerek devredilmesi bireyin kariyer planlamasında kendini tanıması adına güçlü bir veri birikimi sağlayacaktır.

Sonuç olarak kariyer, kişinin hayatı boyunca edindiği bütün rolleri kapsamaktadır. Sahip olduğu bu rollerin ortaya çıkmasında kendisi ve meslekler hakkında edindiği değerleri, tutumları ve inançları çok fazla etkili olmaktadır. Kendisini ve meslekleri tanıırken ebeveynleri ve sosyal çevresi kariyer basamaklarından nasıl tırmanması gerektiği konusunda ona yön vermektedir. Ancak sağlıklı bir kariyer planlamasının olması için kişinin kendisine ait verilerle hareket etmesi gerekmektedir. Önerdiğimiz modelde; öğrencinin ilköğretimden lise son sınıfa kadar yetenek, ilgi ve değer testlerinin sonuçlarının e-okul sisteminde kaydedilmesi öğrencilerin kariyer planlamasını el yordamıyla değil de kendilerine ait verilerle karar vermesini, kariyer gelişimde daha doğru adımlar atmasını sağlayacağı mevcut araştırma bulgularıyla ortaya çıkartılmış ve de diğer araştırmalarla da desteklenmiştir.

Araştırmacılara, ailelere ve politika yapımcılarına öneri olarak;

- Öğrencilerin kariyer gelişimini destekleyen çalışmaların sınavların olduğu yıllarda yoğunlaşmasından ziyade önceki yıllarda da arttırılması gerektiği,
- İlkokul düzeyinde meslek tanıtımları ve kariyer atölyeleri faaliyetleri ile mesleki rehberlik çalışmalarının yapılması,
- Ortaokuldan itibaren kariyer testlerinin yapılarak e okul sisteminde saklanıp aile, öğrenci ve öğretmenlerin erişimine sunmak,
- Ailelerin çocuklarını kendilerinin bir uzantıları gibi görüp ukdeleri olan mesleklere yönlendirmekten ziyade çocuklarının ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçimlerini desteklemeleri önerilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı- Contribution Statement

Çalışmaya tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

All researchers contributed equally to the study.

Destek ve Teşekkür Beyanı- Funding Statement and Acknowledgements

Araştırma kapsamında herhangi bir destekten yararlanılmamıştır.

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Çatışma Beyanı- Declaration of Competing Interest

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no conflict of interest.

Etik Onay- Ethics Committee Approval

Etik kurul onayı Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 27/07/2021 tarihli ve 110/8 sayılı kararı ile alınmıştır.

Ethics committee approval was granted by the Süleyman Demirel University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision dated 27/07/2021 and numbered 110/8.

Kaynaklar

- Atli, A. (2016). Lise öğrencilerinin meslek tercihlerinin yetenek, ilgi ve mesleki değerlerine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 555-573.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer: Yönetimi planlaması gelişimi ve sorunları*. Ezgi Kitabevi.
- Batur H. Z. & Adıgüzel O. (2014). Schein'in kariyer değerleri perspektifinde öğrencilerin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: Isparta ili fen lisesi öğrencileri örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 327-348.
- Bayar, A. & Kösterelioğlu, İ. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 25(1), 177 – 187.
- Brown, D. & Brooks, L. (1990). *Career choice and development*. Jasley Bass Publication.
- Can, H., Akgün, A. & Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Çevik, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar*, [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çurğatay, V. (2010). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin meslek seçimini etkileyen sosyo-kültürel faktörler: malatya'daki lise son sınıf öğrencileri uygulaması*, [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdeniz, E. (1992). *Eğitim ve toplum*, [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer geliştirme: Kuram ve uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım,
- Gezer, M. (2010). *Kariyer planlanmasında meslek seçiminin önemi: meslek lisesi son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güneri Yerin, O. (2008). Kariyer ve eğitimi planlama. Ragıp Özyürek (Ed.). *Kariyer Yolculuğu İçinde*. Euroguidance (Avrupa Rehberlik Merkezi). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Programı,
- Karagülle, B. (2007). *Türkiye'de işsizliğe bir çözüm önerisi olarak Türkiye İş Kurumu'nun İş Danışmanlığı Hizmetleri*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü. Ankara, S. 5.
- Karahan, S. (2019). *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki tercihlerini etkileyen faktörler: Kocaeli İli örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya, A. (1991), Öğrenci Bilgi Sistemi, Ege Üniversitesi Fen Fakültesi İstatistik Bölümü.
- Kılıç, E. (2019). Meslek seçiminde ailenin etkisine yönelik bir araştırma. [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kordon, E. (2006). *Yetkinliklere dayalı kariyer planlama ve endüstri mühendisliği öğrencileri için bir uygulama*. [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, A. & Korkmaz, M. (1994). *Türkçe Sözlük*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,
- Köse, T. A., & Yangın, S. (2011). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin bilimsel kariyer ilgileri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 45-66.

- Krane, N. E. R., & Tirre, W. C. (2005). Ability assessment in career counseling. In S.D.Brown & R.W.Lent (Eds.), *Career development and counseling* (330-352), John Wiley & Sons, Inc.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2003) *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1989). *Mesleki rehberlik ders notları*, Ankara.
- Meb, 2018. Haftalık Ders Çizelgeleri. <https://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Haftalik-Ders-Cizelgeleri/Dosya/6>
- Özsoy, O. (2005). *Değişen dünyada meslek seçimi: Geleceğin meslekleri*, Hayat Yayınları
- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yeterlilik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *Gefad, Gujgef.* 32(2), 460.
- Öztürk, M. (2014). Kişilik tipine uygun meslek seçimi yapılabilmesi için geliştirilmiş web tabanlı uzman sistem uygulaması. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 3(1), 1.
- Round, J. B., & Armstrong, P. I. (2005). Assessment of interests and values. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (305-329), John Wiley & Sons, Inc.
- Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel yönetimi politika ve yönetsel teknikler*. Ezgi Kitabevi.
- Sarikaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Telman, C. (2002). *Başarıya giden yolda meslek seçimi*. Epsilon Yayıncılık.
- Turan, Ü. & Kayıkcı, K. (2019). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde okul rehberlik hizmetlerinin rolü. *E-International Journal of Educational Research*, 10(1), 155 – 33.
- Uysal, Ş. (1970). *Bireysel ve toplumsal faktörlere göre lise öğrencilerinin meslek seçimleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yaylacı, G. Ö. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 40, 119-140.
- Yelken, K. (2008). Orta öğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite tercihlerini ve meslek seçimini etkileyen faktörler. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yeşilyaprak, B. (1997). *Mesleki gelişim süreci açısından temel eğitim dönemi*. III. Ulusal PDR Kongresi Bildiriler Kitabı (97- 104). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 97-118.
- Yılmaz N. F. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimlerini etkileyen faktörlerin ikili karşılaştırmalar yöntemiyle incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 224-236.

Ek-1



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Üniversite Etik Kurulu

Sayı :E-87432956-050.99-86848
Konu :Bilimsel Çalışma Onayı.

Tarih: 27.07.2021

Kadir KAYACAN

Yürütücülüğünü yaptığımız "Ortaöğretim Öğrencilerinin Kariyer Planlamasının Etkileyen Faktörler ve Bir Model Önerisi" başlıklı bilimsel çalışmanız Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 27.07.2021 tarihli ve 110/8 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Kararın bir sureti gönderilmiş olup, ilgi başvurunuzla cevaben bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet SALTAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 961999BD
SDÜ Batı Yerleşkesi Çimdir/İSPARTA
Tel No:(246) 211-8052 Faks No:(246) 237-0431
E-Posta:zahaibardak@sdu.edu.tr İnternet Adresi:www.sdu.edu.tr
Kep Adresi: sdu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi: <https://ebys.sdu.edu.tr/EvrakDogrula.html?961999BD>

Bilgi için:Zühal Sema BARDAK
Şef
Tel No:2118052





Nitel Sosyal Bilimler/Qualitative Social Sciences

Yıl:2023, Cilt:5 Sayı:2
Year:2023, Vol:5 Issue:2

<https://doi.org/10.47105/nsb.1276851>

Makale Türü/Article Type: *Derleme/ Review*

Atıf/Citation: Kara, H., Gül Ersöz, S., & Uyur, E. (2023). Nitel araştırma yöntemine dayalı bir kuramın gelişim süreci: Gömülü kuram örneği. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(2), 191-210. <https://doi.org/10.47105/nsb.1276851>

Nitel Araştırma Yöntemine Dayalı Bir Kuramın Gelişim Süreci: Gömülü Kuram Örneği

^aHakan Kara¹  ^bSerpil Gül Ersöz, ^cEmine Oyur

^aDoç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye

^bDr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye

^cDr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye

Öz

Gömülü Kuram (GK), nitel verilerin toplanması ve analizi için bir dizi sistematik prosedür aracılığıyla bir olgu hakkında tümevarımsal kuram gelişimini desteklemek için tasarlanmış genel bir araştırma metodolojisidir. Bu çalışmada, Glaser ve Strauss'un görüş ve katkıları temelinde, nitel araştırma yöntemine dayalı başka kuramlar geliştirebilmek için GK örneğinde, bir kuramın nasıl geliştirilebildiği ve kullanımı değerlendirilmiştir. Bu amaçla nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında GK'nın arka planı, Glaser ve Strauss'un görüş ve katkıları, metodolojik tasarım, veri analizi, alanyazın taraması ve araştırmacı temelinde sistematize edilerek değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gömülü kuram, nitel araştırma, nitel araştırma süreci

¹**Sorumlu Yazar/Corresponding Author:** Hakan Kara, hakan.kara@dpu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9480-4904

S. Gül Ersöz, serpil.gulersoz@dpu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3580-8280

E. Oyur, emine.oyur@dpu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2002-8954

Gönderim Tarihi/Received: 04.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted: 18.09.2023

Yayımlanma Tarihi/Published: 31.12.2023

Development Process of a Theory Based on Qualitative Research Method: The Case of Grounded Theory

Extended Summary

Grounded Theory (GT) is a general research methodology designed to support inductive theory development about a phenomenon through a set of systematic procedures for the collection and analysis of qualitative data (Noble & Mitchell, 2016). In the historical development of GT, the maturation process of GT was explained by comparing other views and contributions based on Glaser and Strauss' views and contributions. Based on the findings obtained, the background of GT, the views and contributions of Glaser and Strauss, methodological design, data analysis, literature review, and researcher were systematized and evaluated.

The idea that the researcher must somehow be 'removed' from the research process in order for an objective theory to be discovered or allowed to emerge is among the topics of positivist/post-positivist epistemology. However, the idea that the researcher can be purified from the research results through the appropriate use of methodologies is highly controversial, especially in qualitative research. In qualitative research, since the epistemological process is interactional and structural, the influence of the researcher on the research outcome can be more easily recognised. However, in order to see and/or criticise understanding knowledge as interpretation, it is necessary to refer to hermeneutics, where interpretation is considered historically and culturally situated (Ramalho et al., 2015).

Qualitative methodologies facilitate in-depth and detailed examination of issues and provide a broad approach to the study of social phenomena based on interpretive and lived experiences (Holton, 2008). This is because Glaser and Strauss designed GT to bridge the gap between theory and research and to improve the capacity of social scientists to generate theory (La Rossa, 2005). Within the framework of these basic reasons, GT should be evaluated on the basis of the findings (Allan, 2003; Glaser & Strauss, 1967; Goulding, 2000; Kenny & Fourie, 2014; Pandit, 1996).

Especially when it is considered that the origins of social events are formed by broad cultural dynamics, the phenomena that occur in societies will also differ from society to society. Although science is universal, the formation of social phenomena or the solution of emerging problems will still be within that society. Therefore, in order to understand the phenomena occurring in societies in their own speciality or to get more specific, it will be necessary to search for the dynamics and solutions caused by the phenomena within that society. In this direction, GT is a qualitative-based research methodology that has and will have a significant impact on social science research. GT -based research makes important contributions to the formation of new theories to be used in understanding and describing new social events by systematising the information coming from the practice through communication between the researcher and the participants from whom the data are taken.

Achieving the expected benefits in GT research depends on its applicability. Therefore, knowing the theoretical background of GT will guide researchers. On the other hand, it should be noted that determining the theoretical sample (participants) from which the findings will be obtained in the implementation process or expanding the sample for the findings is an important factor in reaching broader findings that can be evaluated. However, starting with the first sample (participant) who has extensive knowledge of the subject will form a basis for reaching the findings and the next sample. The fact that the research topic is certain or that the reference to the literature has been postponed or is still being discussed in the research process with the thought that it will affect

the design of the GT may cause difficulties for the researchers. For this, researchers are expected to be highly competent and proficient in their field. In this direction, when the researcher follows the stages of GT (determining the phenomenon to be researched, determining the sample -participants-, coding the findings obtained, combining the codes with categories, making a general inference from the responses in the categories, and reaching a general conclusion by combining the inferences in the categories), he/she can develop a theory that can be put forward for the phenomena. However, the constant change of social phenomena will make it necessary to re-check the theory put forward.

Keywords: Grounded theory, qualitative research, methodology

Giriş

Nitel araştırma metodolojisi olarak Gömülü Kuram (GK), epistemolojinin bir ürünüdür (Aldiabat & Le Navenec, 2018; Walker & Myrick, 2006). GK yaklaşımı temelini sosyoloji (tıpsal sosyoloji) ve sembolik etkileşim geleneğinden almıştır (Ilgar & Ilgar, 2013). Glaser ve Strauss (1967) tarafından hastanede ölüm üzerine yapılan incelemeler (Aksakal & Kırkaya, 2013; Charmaz, 2006; Ramalho vd., 2015; Ruppel & Mey, 2015) ve ‘Ölme Bilinci’ adlı çalışmaları sırasında geliştirilmiştir (Dunne, 2011; Holton, 2008; Lambert, 2019; Noble & Mitchell, 2016; Ramalho vd., 2015). Glaser ve Strauss tarafından yazılan (Gömülü Teorinin Keşfi, 1967) çalışmada mevcut kuramlardan test edilebilir hipotezleri çıkarmak yerine, verilere dayanan araştırmalardan gelişen kuramlara erişmek gerektiği savunulmuştur (Bulduklu, 2019). Glaser’in düşüncelerinin arka planı, pozitivisttir. Strauss’un ise insanların sosyal etkileşim sırasında geliştirdikleri ve dayandıkları sembolik anlamlara dayanan etkileşimcilik üzerinedir. Glaser ve Strauss pozitivist ve sembolik etkileşimciliğe eleştirel yaklaşmışlardır (Lambert, 2019; Noble & Mitchell, 2016; Ruppel & Mey, 2015; Urquhart vd., 2010). Bu yüzden GK, hem pozitivist hem de yapısalcılık kapsamındadır (Jørgensen, 2001). Glaser ve Strauss’un düşüncelerinin arka planı, GK’nın tasarımında öncü bir rol oynamıştır. Öyle ki her iki düşünce de tümevarımsallığı ifade eden GK’nın oluşturulmasında etken olmuştur. Çünkü GK toplanan verilerden hipotezlerin ve kuramların üretildiği araştırmalara yönelik tümevarımsal bir yaklaşım özelliği taşımaktadır (Engward, 2013; Haig, 1995; Heath & Cowley, 2004; Locke, 2002). Glaser ve Strauss’a göre kuram, ham verilerden sosyal süreçlerle ilgili kuramların titiz bir şekilde oluşturulmasını sağlayacak pratik yönergeler sunmaktadır (Dunne, 2011). Kuramın bu temel özelliği, sosyal kökenli araştırmalarda kendisini göstermektedir. Söz gelimi GK, sosyal bağlamlardaki insan davranışı kalıpları hakkında yeni kuram üretmek için verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesinin bir yolu olduğunu göstermektedir (Engward, 2013). GK, sosyal süreçler olarak bilinen grupların sosyal ilişkilerini ve davranışları ortaya çıkarmak için de kullanılmakta (Glaser & Strauss, 1967; Noble & Mitchell, 2016), insanların deneyimleri tarafından yönlendirilmekte, bulgular da araştırma konularındaki kalıpları yansıtan deneyimleri içermektedir (Engward, 2013). Bu doğrultuda Glaser ve Strauss kuram için, niceliksel araştırmalar ile mevcut kuramı test etmek veya sorgulamak yerine, niteliksel verilere dayanan çalışmaların varlığına ve gerekliliğine gönderme yapmışlardır (Engward, 2013; Glaser & Strauss, 1967; Yaşar, 2018). GK, temelde sosyolojik çalışmalara uygulanmış (Cutcliffe, 2000; Ruppel & Mey, 2015) ve başlangıçta sosyolojik araştırmalar ile sınırlı kalmıştır (Ruppel & Mey, 2015). Ancak, GK’nın tercih edilen bir araştırma metodolojisi olarak benimsenmesi başlangıçta oldukça yavaş olsa da alanyazının nitel araştırmalarında oldukça popüler hale gelmiştir (Dunne, 2011; Ruppel & Mey, 2015). Günümüze kadar da antropoloji, hemşirelik, pedagoji, yazılım geliştirme süreçlerinin incelenmesi, kültürlerarası araştırmalar, alkol kullanımı, hemşirelik, gebelik, eğitim, psikoloji, sosyoloji, aile, sosyal medya, işletme ve yönetim, çokuluslu işletmeler vb. birçok alanda kullanılmıştır (Babchuk, 2011; Can & Himmetoğlu, 2021; Cutcliffe, 2000; Dunne, 2011; Gligor, 2016; Lambert, 2019; LaRossa, 2005; Özsoy & Çetinkaya, 2014; Şener, 2019; Thornberg, 2012). Alanyazından GK’nın farklı

disiplinlerin araştırmalarında oldukça yaygın olduğu izlenmektedir. Kanımızca bu durum farklı kuramlara olan ihtiyacı göstermektedir. GK da nitel araştırma yöntemine dayalı bir kuram geliştirmede örnektir. Bu çalışma da nitel bir araştırma yöntemi kullanılarak, GK üzerinden nitel bir kuramın gelişim süreci ve kullanımını değerlendirilerek betimlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Alanyazın üzerinden GK üzerine yapılan çalışmalar taranmıştır. Tarama aşamasında elde edilenlerden çalışmanın amacını kapsayan değerlendirmelerde bulunmak için doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi aşamaları şu şekildedir (Güzeler & Arkan, 2022):

- Dokümanlara ulaşma; alanyazında GK üzerine yayınlanmış çalışmalara ulaşılması,
- Özgünlüğu denetleme: GK üzerine yapılan alanyazında bulunan İngilizce kaynakların Türkçeye çevrilmesi,
- Dokümanları anlama; kuramsal bilgilerin ayrılaştırılması, derlenmesi ve değerlendirme için bulguların sınıflandırılması,
- Bulguların değerlendirilmesi; alanyazından ulaşılan çalışmalardan elde edilen bulguların değerlendirmelerinin yapılması,
- Bulguları kullanma; GK'nın arka planı, Glaser ve Strauss'un görüş ve katkıları, metodolojik tasarım, veri analizi, alanyazın taraması ve araştırmacı gibi başlıklar temelinde sistematize edilerek değerlendirmelerin yapılması

Bulgular ve Değerlendirmeler

Alanyazından, doküman analizi ile elde edilen GK bulguları, izleyen kısımda betimlenerek değerlendirmeler yapılmıştır.

Gömülü Kuram'ın Arka Planı

GK, Glaser ve Strauss'dan önce kökenleri, Cooley (1864-1929) ve Mead (1863-1931) çalışmalarına dayanan sembolik etkileşimcilik olarak bilinen bir harekete kadar dayanmaktadır (Goulding, 2000; Heath & Cowley, 2004). Mead sonrası GK, özellikle iki temel faktöre yanıt olarak geliştirilmiştir. Birinci temel faktör, nitel araştırmaların genellikle izlenimci, anekdotsal, sistematik olmayan, önyargıcı olmasına karşın gelişen değerlendirmelerden ve ikincil bir statüde bulunmasından dolayı, 1960'larda sosyal bilim araştırmalarına egemen olan niceliksel bir düşünceye karşı başkaldırıcı temsil etmektedir. GK'nın çıkışı, nitel araştırmalara karşı geliştirilen eleştirilere bir yanıttır. Diğer bir deyişle GK, kurgu olmakla suçlanan nitel araştırma bulgularının bilimsel hale getirme girişimini ve sosyal araştırmalarda nicel metodolojilere karşı farklı bir metodoloji olabileceğini göstermektedir (Charmaz & Thornberg, 2021; Charmaz, 2006; Dunne, 2011; Urquhart vd.,2010). İkinci temel faktör de nitel araştırmayı benimseyenlerin, araştırmanın kalitesini artıracak ve aynı zamanda nicel araştırmaları destekleyenlerin eleştirilerine karşı koyacak sistematik yönergelerin eksikliğini fark etmesidir. Böylece Glaser ve Strauss, gerçek dünyada elde edilen verilerden kuram üretebilecek bir metodolojinin geliştirilmesi için katalizör oluşturmuşlardır. GK, nitel yorumlayıcı geleneklerin derinliğini ve zenginliğini, niceliksel tarama araştırmasının doğasında bulunan mantık, titizlik ve sistematik analizle

birleştirerek, öncü bir araştırma yaklaşımını oluşturmaktadır. Bu durum GK'nın herhangi bir ampirik araştırmayı destekleyen değişkenlerini analiz etme, hipotezleri doğrulama ve yeni kuramların oluşmasındaki kısıtlayıcılarından kurtarmaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilmiştir (Dunne, 2011; Jørgensen, 2001; Ruppel & Mey, 2015).

GK, araştırma sürecinde verileri sistematik bir şekilde toplar ve analiz eder. Bu sebeple, nitel araştırmalarla ilişkilendirilen GK, verilerden kuram keşfini kolaylaştıran yenilikçi bir metodolojidir. Araştırmacı mevcut kuramsal çerçevelerden alınan hipotezleri test etmeye odaklanmamakta, bunun yerine sahadan toplanan ampirik verilere dayanarak yeni bir kuramın geliştirilmesi için çalışmaktadır (Dunne, 2011). Ancak yine de GK'nın ne anlatmak istediğini tanımlarının içeriğinde aramak gerekmektedir. GK;

- Önemli bir alanda kuram keşfetmek için bir araştırma metodolojisi (Hernandez, 2009).
- Sistematik olarak toplanan ve analiz edilen verilere dayanan bir kuram geliştirmeyi amaçlayan nitel bir yaklaşım (Ramalho vd., 2015).
- Yorumlama konularına özen gösteren metodolojik bir süreç (Suddaby, 2006).
- Ampirik araştırmalarda organize ve ikna edici bir kuram geliştirmelerine olanak tanıyan bir tasarım metodolojisi (Lambert, 2019).
- Alternatif bir pozitivist, sosyal inşacı ve yorumlayıcı yaklaşım özelliği taşıyan nitel bir veri metodolojisi (Engward, 2013).
- Verilerin toplanmasını içeren ve verilerden kuram üretme süreci; sistematik olarak toplanan ve analiz edilen verilere dayanan kuram geliştirmek için genel bir metodoloji (Noble & Mitchell, 2016; Ruppel & Mey, 2015).
- Verilerden çıkarılan bir kuram (Cutcliffe, 2000; Ruppel & Mey, 2015).
- Sistematik olarak toplanan bilgilerden bir kuramın geliştirildiği bir araştırma yaklaşımı (Harris, 2014; Locke, 2002).
- İnsanlar için önemli olan konular hakkında kuram oluşturmayı amaçlayan bir metodolojidir (Mills vd., 2006).
- Bir olay ya da olguya ilişkin sosyal süreçlerini açıklayıcı kuram geliştirmektir (Kocabıyık, 2016).

GK'nın temel amacı bir kuram oluşturmaktır (Glaser & Strauss, 1967; Urquhart vd., 2010). GK'nın değeri, incelenmekte olan konu, sorun, olay, olgu vb. kavramsal bir genel bakış açısı sağlamaktadır. Önemli görülen konu, sorun, olay, olgu vb. hakkındaki düşüncelerin ifade edilmesine fırsat sağlar. Yeni bilgiler elde etmek araştırmacıları düşünce kazanmak ve derin düşünmeye yönlendirici yeteneğe sahiptir. GK'nın bu yeteneği, GK'yı niceliksel veya niteliksel metodolojilerden üstün kılmaz. Aksine tamamlayıcıdır. GK yorumlama, açıklama, konu, sorun, olay, olguların altında yatan nedenler vb. ile genel bir bakış sağlayarak, nitel araştırmacılara kuram geliştirmek için sistematik bir metodoloji sunar. Böylece araştırmacıyı çoklu bakış açılarının doğruluğu ve yorumlanmasıyla, nitel araştırmanın endişelerinden kurtarır (Mills vd., 2006; Noble & Mitchell, 2016). GK araştırmasının amacı

da konu, sorun, olay, olgulardaki ana unsurları ortaya çıkarmak ve varsa önemli bir alandaki sorunu çözmektir. Bu çözüm çekirdek kategori olarak bilinir (Hernandez, 2009). Amaca ulaşmak için GK'nın, temeli nitel veri toplama ve verinin analizine bağlıdır. Kuramın metodolojik gücü, veri toplama ve analizinin gerçekleştirilmesinin mantıksal olarak ifade edilmesinde, hata ve eksikliklerin düzeltilmesi, analitik düşüncelerin rafine edilmesinde ise, temel sosyal ve toplumsal konuların incelenmesi için araçların doğal ortamlarında, psikolojik süreçlerinde ve orta süreli de olsa geçerli olabilecek kuramlar oluşturmaya dayanmaktadır. Öte yandan, nitel verilerin analizinde kodlama adımları da bulunmaktadır. Bu adımlar GK'nın diğer metodolojilerden ayırt edicilik sınırlarıdır. GK'nın sınırları ise, eşzamanlı veri toplama, analiz, karşılaştırmalı metodolojilere dayanma, kategorilerin ilk analiz ile kullanılabilmesi, verilerin kodlanması ile ilk taslağın yazılması, düşünce geliştirmek için örnekleme, alanyazın taraması ve kuram oluşturmadır (Jørgensen, 2001). Veri toplama ve analiz eş zamanlı olarak gerçekleşir. GK, olguları açıklama potansiyeline sahip olduğu için kodlama olguların açıklandığı mekanizmalardır. Kodlama, açıklayıcı bir çerçeve sağlamak için gelişmiş kavramların kullanılmasıdır (Birks vd., 2019). Kodlar elde edilen verilerden geliştirilir. Önceden var olan kavramsallaştırmalar kullanılmamaktadır veya kullanılmamalıdır. Bu kuramsal duyarlılık olarak bilinir. Kuramsal duyarlılık araştırmacının içgörüsünü ifade eder. Duyarlılık, araştırmacının verilere anlam verebilmesi, verilerin ne söylediğini anlayabilmesi ve neyin ilgili neyin ilgisiz olduğunu ayırabilmesi ile ilgilidir (Mills vd., 2006; Noble & Mitchell, 2016).

Glaser ve Strauss'un Görüş ve Katkıları

GK için ontolojik ve epistemolojik inançlar, postpozitivist, inşacı ve yorumsamacı yaklaşımların bir çerçevesi olarak ele alan görüşler bulunmaktadır (Heath & Cowley, 2004; Levers, 2013). Yine de Glaser ve Strauss'un GK'nın temellerinin anlaşılmasında önemli katkıları ve görüşleri olduğunu belirtmek gerekir. GK, yaşamda ne olması gerektiğini anlatmak yerine, elde olunan veriler ile belirli bir zamanda gerçekte neler olduğunun araştırılmasına ve kuram üretmeye dayanmaktadır (McCallin, 2003; Mills vd., 2006). Bundan dolayı Glaser ve Strauss, toplanan verilere dayalı bir kuramın oluşturulmasını sağlayan eş zamanlı veri toplama ve analizini, GK adıyla, önceden var olan kavramları test etmek yerine, kuram oluşturmayı amaçlayan bir metodolojiyi ortaya koymuşlardır. Glaser, GK'yı bir keşif metodolojisi olarak tanımlarken (Aldiabat & Le Navenec, 2018) Strauss'da, Corbin ile birlikte de Mills, Bonner ve Francis'in görüşlerini geliştirerek, gelişmiş GK'ya ulaşmışlardır (Charmaz, 2006; Holton, 2008; Ramalho vd., 2015). GK'nın gelişmiş GK dışında, Temelli Kuram, Boyutsal Analiz, Yapılandırmacı Temelli Kuram ve Durumsal Analiz gibi GK'nın geliştirilmiş farklı versiyonları da bulunmaktadır (Aldiabat & Le Navenec, 2018). Strauss ve Corbin, GK araştırmalarını, nitel bir çalışmada veri toplama ve analizini güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için gereken belirli nicel tekniklere karşı duyarlı hale getirmiştir. Ancak GK'yı, Glaser ve Strauss'un geliştirdiği varsayılsa da ampiriğe yönelik görüşleri eleştirilmiştir (Charmaz, 2006; McCallin, 2003). Charmaz (2005), GK metodolojisinin nitel araştırmaların ilerlemesinde önemli içerikler sunduğunu ve Glaser'in araştırma sorularını, hipotez testlerini ve tekniklerini sorgulamış ve GK araştırması için önceden hazırlanmış

soruları veya açıklamaları zorlamadan veri toplanmasının ve analiz edilmesinin gerekliliğini belirtmiştir (McCallin, 2003).

GK’da bir hipotezi test etmek yerine verilere dayalı bir kuram geliştirme hedefi bulunmaktadır. Ancak yaklaşımlar bazı yönlerden farklılık göstermektedir. Veri toplama ve analizden önce yapılan alanyazın taramasının ampirik farklılığı bunlardan birisidir. Glaser ve Strauss, GK’yı ilk kez tanıttıklarında, GK kapsamında, veri toplamaya başlamadan önce ve hatta araştırmanın sonraki aşamalarında da alanyazın araştırmasına açıkça karşı çıkmışlardır. Glaser ve Strauss, GK’ın aşamalarından birisi olan kategorilerin ve adlarının engellenmemesi veya karıştırılmaması için araştırma yapılan alanla ilgili kuram ve alanyazını göz ardı etmenin gerekliliğini önermişlerdir. Diğer bir deyişle, bir alanyazın taramasından kaçınmanın, alanyazındaki kurama göre dayatmak yerine verilerden ortaya çıkmasına izin verilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Ancak sundukları önerilere karşın, Glaser ve Strauss, veri toplamaya başlamadan önce alanyazın taraması yapılması konusundaki tutumlarında birbirleriyle düşünce ayrılığına da girmişlerdir (Holton, 2008; Mills vd., 2006; Ramalho vd., 2015).

Glaser ve Strauss, araştırma sorularının ampirik durumları incelemekten kaynaklanması gerektiğini, tümdengelimli hipotez testinin yeni kuramsal yaklaşımlar geliştirmeyi engellediğini ve böylece araştırma sonuçlarının kalitesini, uygunluğunu ve kullanılabilirliğini azalttığını öne sürmüşlerdir (Charmaz & Thornberg, 2021). İleri sürdükleri diğer görüşleri için Glaser ve Strauss’un araştırmanın nasıl yapılması gerektiğine yönelik katkı ve görüşleri alanyazından izlenebilmektedir. Söz gelimi Glaser’a göre veriler, önyargılı yorumlamayı önler ve kuramın gelişmesine öncülük eder. Böylece, veri ile veri, veri ile kavram, kavram ile kavram ve mevcut kuramlar ile oluşturulan kuram ayrımlaştırılır (Jørgensen, 2001). Glaser ve Strauss, alanyazın incelemelerine yaklaşım konusundaki farklılıklarına karşın yine de araştırma sonucunda bir kuram keşfetmenin ortak bir temel olması gerekliliğini de savunmuşlardır (Ramalho vd., 2015; Ruppel & Mey, 2015). Glaser ve Strauss çalışmalarında, toplanan verilere dayalı bir kuramın oluşturulmasını sağlayan eş zamanlı veri toplama ve analiz metodolojisini oluşturmuşlardır. Önceden var olan kavramları test etmek yerine kuram oluşturmayı amaçlayan bir metodolojinin varlığına gönderme yaparak, kuramın nasıl uygulanması gerektiğine katkı sağlamışlardır. Katkı ve görüşlerinin başında, GK’yı diğer araştırma metodolojilerinden ayıran özellikleri gelmektedir. Sürekli karşılaştırmalı analiz ve kuramsal örnekleme gibi birkaç benzersiz metodolojik unsurlar içermesi özelliklerin başında gelmektedir (Dunne, 2011; Ruppel & Mey, 2015). GK için kavramlar, kategoriler ve önermeler gibi üç temel unsur (diğer unsurların geniş özeti izleyen kısımda belirtilerek değerlendirilmiştir) bulunmaktadır (Pandit, 1996). GK’nın benzersiz özelliklerinden birisi de veri toplama ve analizinin dinamik ve etkileşimli olmasıdır. Belirtilmeye çalışılan özellikler GK’nın kullanılmasının zor olabileceği önyargısını gündeme de getirebilir. Gerçekten en sorunlu konulardan biri, GK’yla çalışılması sırasında mevcut alanyazının nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiği ile ilgilidir (Dunne, 2011).

Glaser ve Strauss, GK'nın altında yatan varsayımları açıkça ifade etmemişlerdir. Ancak, yine de bazı varsayımlar yapılan çalışmalardan elde edilmektedir. Bu doğrultuda GK'nın temel varsayımlarını şöyle özetlenebilir (Charmaz, 2006; Eaves, 2001; Glaser & Strauss, 1967):

- Sosyal ve sosyal psikolojik süreçlerin keşfedilmesiyle yapılandırılır.
- Araştırmanın veri toplama ve analiz aşamaları eş zamanlı olarak yürütülür. Araştırmanın hem süreçleri hem de çıktıları, mantıksal olarak çıkarılmış kuramsal verilerden şekillenir.
- Analitik süreçler, önceden var olan kuramların doğrulanması yerine keşif ve kuramsal geliştirmeyi hızlandırır.
- Kuramsal örnekleme, kavramsal kategorileri ayırma ve detaylandırır.
- GK, yalnızca süreçleri incelemeyi amaçlamaz, aynı zamanda toplumsal yaşamı kuramsal olarak anlamlandırmanın kendisinin de bir süreç olduğunu varsayar

Bir nesnel kuramın keşfedilebilmesi veya ortaya çıkmasına izin verilebilmesi için araştırmacının bir şekilde araştırma sürecinden 'uzak tutulması' gerektiği düşüncesi, pozitivist/post-pozitivist epistemolojinin konuları arasındadır. Ancak araştırmacının, metodolojilerin uygun kullanımıyla araştırma sonuçlarından arındırılabilmesi düşüncesi, özellikle nitel araştırmalarda büyük ölçüde tartışmalıdır. Nitel araştırmada, epistemolojik süreç etkileşimsel ve yapısal olduğundan, araştırmacının araştırma sonucu üzerindeki etkisi daha kolay fark edilebilir. Ancak temelde bilgiyi anlamayı yorumlama olarak görmek ve/veya eleştirmek için, yorumlamanın tarihsel ve kültürel olarak konumlanmasının kabul edildiği hermenötiğe başvurmak gerekmektedir (Ramalho vd., 2015). Niteliksel metodolojiler, konuların derinlemesine ve ayrıntılı olarak çalışılmasını kolaylaştırması, yorumlayıcı ve deneyimlere dayanan sosyal olguların incelenmesine yönelik geniş bir yaklaşım sağlaması gibi gerekçeler, GK için de geçerlidir (Holton, 2008). Çünkü Glaser ve Strauss GK'yı, kuram ve araştırma arasındaki açıklığı kapatmak ve sosyal bilimcilerin kuram üretme kapasitesini geliştirmek üzerine tasarlamışlardır (La Rossa, 2005). Bu temel gerekçeler sınırında, GK'nın arka planı bazı unsurlar temelinde değer ve amaç, veri analizi, alanyazın taraması, araştırmacı (Glaser & Strauss, 1967; Goulding, 2000; Kenny, & Fourie, 2014) gibi temel unsurlar aşağıda açıklanacaktır.

Metodolojik Tasarım

GK sosyoloji temellidir. Sosyoloji ve kuram arasında, davranışı tahmin edebilmek ve açıklayabilmek, yararlı olmak, pratik ampirikte kullanılabilir olmak, araştırmacıya durumları anlamasını ve kontrol etmesini sağlamak, davranışa ilişkin bir bakış açısı sağlamak, verilere yönelik olarak alınacak önlemler için rehberlik etmek ve bir metodoloji sağlamak üzere belirli davranış alanları üzerinde araştırma yapmak gibi ilişkiler bulunmaktadır. Dolayısıyla sosyolojide kuram, araştırmada verilerin ele alınmasına yönelik bir stratejidir (Glaser & Strauss, 1967). Buna karşın, GK'nın eleştirisinin ana odağını kuram kavramı oluşturmuştur (Thomas & James, 2006). Glaser ve Strauss GK'nın, verilerden tümevarımsal olarak türetilen, kuramsal detaylandırmaya tabi tutulan bir dizi kritere göre kendi alanında yeterli olduğuna karar verildiği (Haig, 1995) hem hiyerarşik hem de yinelemeli olduğu için kuram kavramını kullanmıştır (Eaves, 2001; Wolfswinkel vd., 2013).

Glaser'a göre GK, genel bir sorun alanına yönelik sosyolojik bir bakış açısı ile başlar (Age, 2011). Ancak bütün süreçlerin temellerini, verilerle elde edilecek örneklemin belirlenmesi oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, GK'nın temelleri, örnekleme ile veri toplama sürecinin sonunda ortaya çıkarılan verilerin kodlama ve analizinin sürekli karşılaştırmasına dayanmaktadır. Glaser ve Strauss'un terminolojisi şu şekilde özetlenebilir: Verilerdeki olgular kategorilere ayrılır. Araştırmacı, her bir olayı aynı kategorideki önceki olaylarla karşılaştırarak kategorilerin kuramsal özelliklerini ve bu özelliklerin boyutlarını geliştirir. Araştırma ilerledikçe, veriler karşılaştırılır. Kuram örnekleme ve sürekli karşılaştırma süreçleri, ortaya çıkan kuramın sınırları, kuramsal doygunluğa ulaşıncaya kadar devam eder. Notlar (kategorilerle ilgili düşüncelerin kayıtları) ve kategorilerin kendileri oluşturulacak olan kuramın temelini oluşturur (Partington, 2000). Bu açıklamalar örnekleme, GK'nın metodolojik ilkelerinden birisi olduğuna yönlendirmektedir. Örneklem, bir kuramın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için gereklidir. Verilerin kaynağını oluşturacak olan temellerdir. Bu öneme karşın, örneklem için eşzamanlılık tanımlamaları süreçlerin hangi yollarla ve nasıl yürütüleceğine ilişkin belirsizlikler söz konusudur (Breckenridge & Jones, 2009). Bu eleştiriye karşın yine de GK araştırmalarında bazı metodolojik ilkelerin bilinmesi gerekmektedir. Bu ilkeler ve açıklamalar şu şekildedir (Holton, 2008; Glaser & Holton, 2004):

•**Kuramsal hassasiyet;** Araştırmacının, verilerden kavramlar üretme ve bunları genel olarak normal kuram modellerine göre ilişkilendirme yeteneği,

•**Araştırmanın başlangıç düşüncesi;** Araştırmacının mevcut kuram veya araştırmacının kavramlara önyargılı olmaması,

•**Veri türlerini ve kaynaklarını kullanma;** Verilerin toplanması, veri analizi üzerinde alanyazından olabildiğince kaçınmak;

•**Veri toplama sürecinin belirlenmesi;** Araştırmacının verileri topladığı, kodladığı, analiz ettiği ve ortaya çıkan kuramı geliştirmek için hangi verileri toplayacağına ve onları nerede kullanacağına karar verdiği,

•**Açık kodlama;** Verilerde ortaya çıkan önemli kodları belirlemek için verilerin satır satır açık kodlanmasının yapılması, verilerin mümkün olan her şekilde kodlanması,

•**Sürekli karşılaştırma;** Sistemik ve açık kodlama ve analitik prosedürler yoluyla kuramın üretilmesini sağlar. Süreç, üç tür karşılaştırmayı içerir. İlk olarak, altta yatan tekdüzelik ve değişken koşulları oluşturmak için araştırılanlar karşılaştırılır. Tekdüzelik ve koşullar, üretilen kavramlar ve hipotezler haline gelir. Ardından, kavramın yeni kuramsal özelliklerini ve daha fazla hipotezi oluşturmak için kavramlar olayla karşılaştırılır. Amaç, kavramların kuramsal olarak detaylandırılması, doygunluğu ve doğrulanması, özelliklerini geliştirerek kavramların yoğunlaştırılması ve daha ileri kavramların üretilmesidir. Son olarak kavramlar, kavramlarla karşılaştırılır. Amaç, birçok kavram seçeneğinin bir dizi göstergeye en iyi şekilde uymasını sağlamaktır.

•**Göstergelerin değişebilirliği;** GK, araştırılanlar arasında sürekli karşılaştırmalar yapan kavram gösterge modeline ve bir kez kavramsal kod oluşturulduktan sonra, olaylardan yeni ortaya çıkan

kavrama dayanır. Bu, araştırmacıyı göstergeler arasındaki anlamın tutarlılığındaki benzerlikler, farklılıklar ve derecelere yüzleşmeye zorlar. Bu da kodlanmış bir kategori ve bu kategorinin özelliklerinin başlangıcı ile sonuçlanan altta yatan bir tekdüzelik oluşturur. Daha fazla olayın karşılaştırılmasından kavramsal kodlara kadar, kod en iyi uyumu elde etmek için keskinleştirilirken, kod doğrulanana ve doymuş olana kadar daha fazla özellik üretilir.

•**Çekirdek kategori**; Araştırmacı verileri, ardından olayları kategorilerle karşılaştırmaya devam ederken, bir çekirdek kategori oluşmaya başlar. Araştırmanın odak noktası olan sorun etrafındaki varyasyonların çoğunu açıklayan bu temel değişken, daha fazla seçici veri toplama ve kodlama çabalarının odak noktası haline gelir. Ana sorunun nasıl çözüldüğünü açıklar.

•**Seçmeli kodlama**; Çözümlerin ortaya çıkışı, seçici kodlamanın başlangıcını işaret eder. Araştırmacı açık kodlamayı durdurur ve kuram üretmek için kodlamayı yalnızca temel değişkenle yeterince anlamlı şekillerde ilişkili olan değişkenlerle sınırlandırır. Seçici kodlama, ancak araştırmacı temel değişkeni keşfettiğinden emin olduktan sonra başlar.

•**Sınırlandırma**; Araştırmacı temel değişkeni belirler, sonraki veri toplama ve kodlama, ortaya çıkan kavramsal çerçeveye ilgili olanla sınırlandırılır. Bu seçici veri toplama ve analiz, araştırmacı çekirdek değişkeni, özelliklerini ve kuramsal bağlantılarını diğer ilgili kategorilerle yeterince detaylandırıp bütünleştirene kadar devam eder.

•**Not alma**; GK'daki, veri analiz sürecine paralel olan kapsamlı ve sistematik bir not alma süreci aracılığıyla kolaylaştırılır. Notlar, veriler ve kategoriler arasındaki kavramsal bağlantılar hakkında kuramsal notlardır. Kuramsal notların yazılması, kuram oluşturma sürecindeki temel aşamadır. Araştırmacı, kodlamadan sonra doğrudan sıralamaya veya yazmaya giderek bu aşamayı göz ardı etmemelidir.

•**Kuramsal kodlama**; Verilerin kodlama yoluyla kavramsallaştırılması, kuram geliştirmenin temelidir. Verilerde ifade edilen olaylar, kuramsal kategoriler oluşturmak için sürekli karşılaştırma metodolojisi kullanılarak analiz edilir ve kodlanır. Veri ve kuram arasındaki temel ilişki kavramsal bir koddur. Kod, verilerdeki bir dizi ampirik göstergenin altında yatan modeli kavramsallaştırır. Kodlama, verileri parçalara ayırıp kavramsal olarak gruplandırır ve ardından verilerde neler olduğunu açıklayarak kuram haline getirir, araştırmacıyı ampirik düzeyden uzaklaştırır. Kodlar, araştırma alanının ampirik özünü kavramsallaştırır. Kodlar bütünleştirici ve yeni bir bakış açısı sağlar. Araştırmacıya kavramlar ve bunların karşılıklı ilişkileri hakkında da kavramsal düzeyi korumasına yardımcı olurlar.

•**Sıralama ve yazma**; Araştırmacı, sürekli karşılaştırmalı kodlama süreci boyunca, kategorilerin ortaya çıkardığı düşünceleri notlar biçiminde sıralar ve yazar. Araştırmacı, kategorilerin kuramsal doygunluğunu elde ettikten sonra, ana kategori, özellikleri ve ilgili kategorilerle ilgili çok sayıda notu gözden geçirmeye, sıralamaya ve bütünleştirmeye devam eder. Sıralanan notlar, bütünleşmiş bir hipotezler dizisi aracılığıyla kuramın tam olarak ifade edilmesi için kuramsal bir taslak veya kavramsal çerçeve oluşturur. Bu tür notlar, kuramın düşünsel temelidir. Notların kuramsal sıralaması, sunum veya yazma için kuramın formülasyonunun anahtarıdır. Sıralama önemlidir; parçalanmış verileri tekrar bir

araya getirir. Temellendirilmeye çalışılan kuram, yazılan notlar ve tasnif edilmesiyle ortaya çıkar. Kuram, notlardan kategorileri ve özellikleri benzerliklere, bağlantılara ve kavramsal sıralamalara göre ana hatları oluşturur. Kodlama yoluyla, taslağı şekillendiren modeller ortaya çıkar.

•**Sıralama yoluyla geliştirilen analitik kurallar**; Kodlama değişkenler arasındaki ilişkiyi ve analitik kurallar ortaya çıktıkça, kuramın oluşumuna rehberlik eder. Analitik kurallar işlemleri detaylandırır, odakları belirler, verilerin ve kavramların kullanımını sınırlandırır, seçer, ne yapılması gerektiğini hatırlatır, takip eder ve kuramı oluştururken ana temaya bağlı kalmak ve onu takip etmek için gerekli disiplini sağlar.

•**İlerleme hızı**; Temellendirilmiş bir kuramın oluşturulması zaman alır. Kuram, kodlama, analiz etme ve veri toplama sürecindeki değişimler ile olgunlaşır ve daha sonra notlardan ortaya çıkar.

Veri Analizi

Veri analizi sırasında kullanılacak olan veri kaynakları, kavram ve kategoriler ortaya çıkana kadar kullanılır. Bu nedenle, araştırmanın başında katılımcı veya veri kaynağı sayısında herhangi bir sınırlama yoktur. Araştırmacı, araştırılan kavramlar hakkında yeni bir şey ortaya çıkmayana kadar görüşülen katılımcıları seçmeye devam eder. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünü belirleyeceği için katılımcıların seçimi ve veri kaynakları, ortaya çıkan kuramsal bütünlüğün bir fonksiyonu olacaktır. Bu nedenle, GK içinde örnekleme, ortaya çıkan kuram tarafından yönlendirildiği için amaçlı olmaktan öte kuramsaldır (Cutcliffe, 2000; Glaser & Strauss, 1967). Bu arada veri kaynakları için veri analizinden bahsetmek de yerinde olacaktır. GK'da veri analizinin üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar şöylece sıralanmaktadır (Hernandez, 2009; Noble & Mitchell, 2016):

•**Açık kodlama**; bu aşama, kavramların ve anahtar ifadelerin belirlenip vurgulandığı ve alt kategorilere, ardından kategorilere taşındığı kodlamayı içerir. Bu veriler kavramsal bileşenlere ayrılır ve araştırmacı okuduklarını ve anladıklarını kuramsallaştırmaya veya yansıtmaya başlayabilir ve verileri anlamlandırabilir. Her bir katılımcıdan elde edilen veriler benzerlikler açısından sürekli karşılaştırılır.

•**Eksenel kodlama**; bu aşamada kategoriler arasındaki ilişkiler belirlenir ve bağlantılar tanımlanır.

•**Seçici kodlama**; bu aşama ise, temel kategorinin belirlenmesini ve diğer kategorilerle ilişkilendirilmesini içerir. İlişkiler doğrulanmalı ve kategoriler rafine edilmelidir. Kategoriler daha sonra bir araya getirilir ve bir GK tanımlanır.

GK araştırmaları, kategorilerin belirlenme sürecinde yapısalcı anlatım kavramları veya sabit bir dizi yapısal öge ile sınırlı değildir. Veriler için katılımcılara başvurulduğunda, verilerin şu şekilde elde edilmesinin daha yerinde olacağı bildirilmiştir.

•Yönlendirme (katılımcıların, yer, zamansal çerçeve, ilk olay durumu ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmesi için yönlendirilmesi),

•Karmaşıklık (katılımcıları, sorunların kökenlerinin birden fazla olabileceğinin bilinerek yönlendirilmesi),

- Değerlendirme (bilginin katılımcının bakış açısından önemli olduğunun ve bilginin sunulmaya değer olduğunun bilenerек değerlendirilmesi),
- Çözünürlük (verilerin değerlendirmeye çalışılması) ve kodlamadır (verilerin sınıflandırılarak hepsini kapsayıcı bir kavramsal kodun verilmesi). Kodlama için alanyazında aşağıda belirtilen soruların da sorulmasının yönlendirici ve yararlı olabileceği bildirilmiştir (Heath & Cowley, 2004; Ruppel & Mey, 2015).
- Ne? (Buradaki sorun nedir? Hangi olgu ele alınmaktadır?)
- Kim? (Hangi kişiler veya aktörler için içinde? Nasıl bir rol oynuyorlar? Nasıl etkileşime giriyorlar?)
- Nasıl? (Olgunun hangi yönleri ele alınıyor veya alınmıyor?)
- Ne zaman/ne kadar/nerede? (Zamanın önemi nedir?)
- Neden? (Hangi nedenler verilmiş veya çıkarılmış olabilir?)
- Hangi yollarla? (Kişiler konu veya sorunun çözümü amaca ulaşmak için hangi metodolojiler, taktikler ve stratejiler kullanılıyor?) ve hangi nedenle, hangi amaca ulaşmak için konuyu veya sorunu çözüyorlar?

GK'da, araştırmadan ortaya çıkan toplanan verilerle temellendirilmesi veya gerekçelendirilmesi olduğu için kuramların test edilmesinin aksine, araştırma sürecini yönlendirmek için neler olduğuna dair önyargılı düşünceler yoktur. Kuram araştırma sürecinin kendisi sırasında üretilir ve bu süreç tarafından doğrulanır. Bu nedenle, daha önce araştırılmamış veya mevcut araştırmaların önemli eksikliklerinin olduğu ve yeni bir bakış açısının arzu edilebileceği alanların araştırılması için idealdir. Araştırılan konuya ilişkin betimleyici açıklamalar sunmak yerine, araştırılan olguya ilişkin bir açıklama arayışında olmasıyla da diğer nitel yaklaşımlardan ayrılmaktadır. GK sürecinde, araştırma tasarlanırken açık uçlu bir soru sorarak işe başlanmaktadır: 'Ne oluyor?' araştırma sorusunun cevabı daha sonra tümevarım yaklaşımı olarak adlandırılan araştırma sürecinin kendisiyle ortaya çıkar. Soru, durumun açıklamasını keşfetmek için metodolojik bir yaklaşımı sağlamış olunur (Harris, 2014). Verilerden neler olduğuna dair düşünceler ortaya çıktıkça gözlemlenen veriler için olası açıklamalar oluşturulur. Bu süreç kuramsal örnekleme olarak bilinir. Örneklemin nasıl yapıldığını yansıtır. Bu açıklamalar doğrultusunda kuramsal örnekleme için şu sıranın izlenmesi önerilmektedir (Glaser & Strauss, 1967; Heath & Cowley, 2004):

- Bilgi sağlanabilecek kişilerin belirlenmesi ve veri toplanması,
- Toplanan verilere yönelik kuramsal duyarlılık sayesinde cevaplanması gereken başka sorularla birlikte açıklamaların belirlenmesi,
- Ortaya çıkan sorulara cevap verebilecek başka katılımcıların belirlenmesi ve ortaya çıkan verilerin değerlendirilmesi,
- Kuramsal örnekleme için daha fazla veri toplama ve veriler ile kuramın betimlenmesi.

GK üzerinden araştırmaya başlamadan önce konunun kapsamının belirsiz de olsa açıklanması/bilinmesi önemlidir. Ancak spesifik sorular, araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında ortaya çıkabilir veya değiştirilebilir. Konunun kapsamı aısından, araştırma sorularına sahip olmak, büyük fayda sağlayacaktır. Öte yandan, kesin olarak tanımlanmış bir dizi araştırma sorusuna sahip olunmasının ayrı katkısı vardır. Diğer bir deyişle, iyi tanımlanmış bir araştırma problemi ve sorusu ile incelemeye başlamak, cevaplanabilir araştırma sorularının aşamalı olarak iyileştirmesine olanak tanıyacaktır (Wolfswinkel vd., 2013). Veri toplama ve analiz eşzamanlıdır. Araştırmacı, verilerdeki benzerlikleri ve farklılıkları arar, ortaya çıkan kuramsal kavramları açıklığa kavuşturmak için soru sorar ve bundan sonra nereye gideceğini planlar. Bu süreç, zaman ve sabır gerektirir etkili organizasyon becerisine ve zaman yönetimi becerilerine sahip olduğunda daha kolay ilerler (Mc Callin, 2003; Pandit, 1996).

Alanyazın Taraması

GK alanyazın taraması için iki aşamanın varlığına dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki sistematik bir alanyazın taramasının veri setine dahil edilmesi ve/veya hariç tutulmasına yönelik kriterlerin tanımlanmasıdır. Tanımlamada, araştırma kapsamının yanı sıra verileri araştırmaya dâhil etme /hariç tutma ölçütlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Söz gelimi, bir yayın organının etki faktörü, yayın organlarının türlerini kısıtlayabilir veya tasnif edilmek üzere yayının belirli bir zaman çerçevesi içinde değerlendirilmesi (örneğin, son on yıl içinde) olarak belirlenebilir. İkincisi ise alanyazın kapsamında uygun araştırma alanlarının tanımlanmasıdır. Bu alanlar psikoloji gibi oldukça geniş olan disiplinleri kapsayabilir. Araştırılan konunun doğasına ve belirli araştırma sorularına bağlı olarak alanyazın, disiplinler arası olabilecektir. Disiplinler arası incelemeye hangi araştırma alanlarının dâhil edilmesinin uygun olduğunu bulmak için ideal olarak oluşturulan alanlara egemen olunması gerekmektedir. Alanyazın taramasında, aranan kavramların bazı temel eş anlamlılarının olduğu veya kapsamın ilk aşamada yeterince belirlenmediği ortaya çıkabilir. Bu durum, tanımlama aşamasının bazı adımlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği anlamına gelir. Dolayısıyla, bu durum rutin olarak yinelemeyi, yani tanımlama adımlarından birinde düzeltmeleri veya ayarlamaları içerebilecektir. Arama yapılırken, aramaları ve kavramları, kaynakların ne olduğunu ve sonuçlarını arşivlemek önemlidir. Alanyazın araması ile ulaşılan kaynaklardan benzer olanlar veya uygun ölçütlere uymayanlar elenmelidir. Bu eleme, kaynaklardan başlık, özet veya daha fazlası okunarak yapılabilir. Kaynak, örnekleme kalitesini daha da zenginleştirmek için her yeni seçilen makalede seçme aşamasındaki eleme süreçleri tekrarlanmalıdır. Yeni ilgili makaleler son buluncaya kadar veya diğer bir deyişle, verilere ulaşma tükenene kadar süreç tekrarlanmalıdır. Bu aşamada makale seçimi standardı olarak aranan kavram ile en az %90 örtüşmesi gerekmektedir (Backman & Kyngäs, 1999; Pandit, 1996; Wolfswinkel vd., 2013).

Araştırmacı

GK araştırması, gerçeklerin bildirilmesi değil, kavramlar arasındaki ilişkiler hakkında olasılık ifadelerinin üretilmesidir. GK araştırmacısının yeteneği de verinin detayını geride bırakarak, kavramları verinin üzerine çıkartması ve somut bir alandaki davranışın altında yatan gizli sosyal örüntüyü açıklayan

bir kuramla bütünleştirerek soyutlamasına bağlıdır. GK çalışmasının sonucu, gerçeklerin bildirilmesi değil, kavramlar arasındaki ilişkiler hakkında olasılık ifadelerinin üretilmesidir. Bu nedenle, GK'ya yönelik girişimlerin kalitesi, çalışmanın metodolojik eksiksizliğine, araştırma sorularının önemine ve analistin keskinliğine göre değişecektir (Age, 2011; Holton, 2008; Ruppel & Mey, 2015). Bu yüzden GK'nın amacının netleştirilmesi, kuramsal sınırları belirleyecektir. GK araştırmacısı, kavramın tam olarak anlaşılmasını sağlamak için daha fazla görüşme yapılan kişi/veri kaynağı arar. Bu nedenle, kuramsal örnekleme, GK sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak, araştırmacının daha fazla kuramsal örnekleme için bir rehberlik görevi görmesi, veri toplamaya ve analiz etmeye başlamadan önce de GK'nın gelişen bir kuram olmadığı, aksine sürece uyduğunun farkında olması gerekmektedir. GK kullanan araştırmacının, önemli kişilerle görüşerek örnekleme sürecini başlatması yerinde olacaktır. Burada önemli kişi kavramı; ihtiyaç duyulan bilgi ve deneyime, yansıtma yeteneğine sahip, kendini ifade edebilen, görüşme yapmak için zamanı olan, bilgi sahibi olan ve araştırmaya katılmaya istekli özelliklere sahip olanları anlatmaktadır (Cutcliffe, 2000; Glaser & Strauss, 1967; Heath & Cowley, 2004).

GK birçok disipline nüfuz etmekte ve ampirikte çok çeşitli varyantlar sunmaktadır. Çok sayıda seçeneğin bulunması, zaman zaman, özellikle de metodolojiyi ilk kullananlar arasında bir ampirik soruna veya yanlış anlamalara yol açabilir (Age, 2011; Belgrave & Seide, 2019). Bu nedenle GK'nın ampirik süreci ile ilgili çelişkili görüşleri ve çözülmemiş sorunları olduğu söylenebilir. Kuramı kullanmak isteyen araştırmacıların çelişkili görüşleri dikkate almaları gerekmektedir. Bu nedenle, örneklem, yaratıcılık, dönüştürme ve alanyazının kullanımı gibi dört temel konunun tanımlanması gerekmektedir. Araştırmacıların, araştırma sorularını dikkate almaları ve karar vermeleri gerekir. GK araştırmacıları, kavramsal olarak yoğun kuram arayışlarında, yaratıcılık ve bilgi kullanımlarını sınırlayan kısıtlamalardan uzak durmalıdır. Ayrıca araştırmacılar, metodolojik karmaşasından kaçınmak, kuramsal kodlamanın gerçekleşmesini sağlamak, seçilen metodolojiden herhangi bir sapmayı açıklamak ve tanımlamak zorundadırlar. Bu tür bir farkındalık temeli zorunluluk, çalışmanın metodolojik titizliğini, muhtemelen de araştırmanın genel kalitesini ve bulguların güvenilirliğini artıracaktır (Cutcliffe, 2000; Heath & Cowley, 2004).

Sonuç

Özellikle sosyal olayların kökenlerinin geniş kültürel dinamikler ile oluştuğu düşünüldüğünde, toplumsal olgular toplumdan topluma farklılık gösterecektir. Bilim evrensel olsa da sosyal olguların oluşumu veya ortaya çıkan sorunların çözümü yine o toplum içerisinde olacaktır. Bu yüzden toplumların kendi özelinde meydana gelen olguları anlamak veya daha özele inmek için o toplum içerisinde olguların neden olduğu dinamikler ve çözüm yollarının aranması gerekecektir. Bu doğrultuda, GK, sosyal bilim araştırmalarını oldukça etkileyen ve etkileyecek olan nitel temelli bir araştırma metodolojisidir. GK temelli bir araştırma, araştırmacı ve verilerin alındığı katılımcılar arasında iletişim ile uygulamadan gelen bilgileri sistematize ederek yeni sosyal olayları anlamada ve betimlemede kullanılacak, yeni kuramların oluşmasına önemli katkılar sunacaktır. GK araştırmalarında beklenen yararların elde

edilmesi, uygulanabilirliğine bağlıdır. Bu yüzden, GK'nın kuramsal arka planının belirlenmesi, araştırmacılara rehberlik edecektir. Öte yandan uygulama sürecinde bulguların elde edileceği kuramsal örneklemin belirlenmesi veya bulgular için örneklemin genişletilmesi, değerlendirilebilecek daha geniş bulgulara ulaşılmasında önemli bir unsur olduğu belirtilmelidir. Ancak, ilk örneklemin (katılımcının) konu ile ilgili geniş bilgisi olandan başlanması bulguların ve daha sonraki örnekleme ulaşılmasında bir temel oluşturacaktır. Araştırma konusunun belli olması veya araştırma sürecinde, GK'nın tasarımını etkileyeceği düşüncesiyle, alanyazına başvurulmasının ötelenmiş olması veya hâlâ tartışılıyor olması araştırmacılar için oldukça zorluk çıkartabilecektir. Bunun için araştırmacıların alanında oldukça yetkin ve yeterli olması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı bir örnek olarak GK aşamalarını izlediğinde veya geliştireceği yeni bir metodolojiyle olgulara yönelik ileri sürebileceği yeni bir kuram geliştirebilir. Diğer bir deyişle, uygulamadan gelen bilgilerin sistematize edilmesini sağlayan yeni bir kuram toplumsal olayların anlaşılmasında ve tanımlanmasında önemli katkılar sağlar. Ancak, sosyal olguların sürekli değişmesi, ileri sürülecek kuramlarda yeni arayışları gerekli kılacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı-Contribution Statement

Çalışmaya tüm araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

All researchers contributed equally to the study.

Destek ve Teşekkür Beyanı-Funding Statement and Acknowledgements

Araştırma kapsamında herhangi bir destekten yararlanılmamıştır.

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Çatışma Beyanı-Declaration of Competing Interest

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

There is no conflict of interest.

Etik Onay-Ethics Committee Approval

Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Ethics committee approval is not required for this study.

Kaynaklar

- Age, L. J. (2011). Grounded theory methodology: Positivism, hermeneutics, and pragmatism. *Qualitative Report*, 16(6), 1599-1615.
- Aksakal, N., & Kırkaya İ. (2013). Gömülü teori: spor bilimlerinde kullanılabilirliği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1),1-10.
- Aldiabat, K. M., & Le Navenec, C. L. (2018). Data saturation: the mysterious step in grounded theory methodology. *The Qualitative Report*, 23(1), 245-261.
- Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1),1-10
- Babchuk, W. A. (2011). Grounded theory as a “family of methods”: A genealogical analysis to guide research. *US-China Education Review, A* (3), 383-388.
- Backman, K., & Kyngäs, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing & Health Sciences*, 1(3), 147-153.
- Belgrave, L. L., & Seide, K. (2019). *Grounded theory methodology: Principles and practices*. PhilPapers.
- Birks, M., Hoare, K., & Mills, J. (2019). Grounded theory: The FAQs. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1-7.
- Breckenridge, J., & Jones, D. (2009). Demystifying theoretical sampling in grounded theory research. *Grounded Theory Review*, 8(2), 113-126.
- Bulduklu, Y. (2019). Eleştirel çalışmalarda nitel araştırma yöntemi olarak gömülü teori. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21 st century: Applications for advancing social justice studies. (Ed.: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousands Oaks: Sage,
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory a practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327.
- Cutcliffe, J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1476-1484.
- Çetinkaya, A., & Özsoy, S. (2016). Gebeliği önleyici yöntem kullanımı: Bir gömülü kuram çalışması. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 32(1), 100-117.
- Goulding, C. (2000). Grounded theory methodology and consumer behaviour, procedures, practice and pitfalls. (Eds.: Hoch, S. J., Robert J. Meyer, R. J., & Provo, UT), in *NA Advances in Consumer Research, Association for Consumer Research*, 27, 261-266.
- Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124.

- Eaves, Y. D. (2001). A synthesis technique for grounded theory data analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 654-663.
- Engward, H. (2013). Understanding grounded theory. *Art & Science*, 28(7), 37-41.
- Glaser, B. G., & Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Aldine Trancastion A Division of Transaction Publishers.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2014). Applying grounded theory. *The Grounded Theory Review*, 13(1), 46-50.
- Gligor, D. M., Esmark, C. L., & Gölgeci, I. (2016). Building international business theory: A grounded theory approach. *Journal of International Business Studies*, 47, 93-111.
- Güzeler, F. B., & Arkan, Z. (2022). Zekeriyâ Tâmir'in El-A'dâ' adlı öyküsünün Türkçe çevirisinde deyiş kaydırmaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(4), 1241-1252.
- Haig, B. D. (1995). Grounded theory as scientific method. *Philosophy of Education*, 28(1), 1-11.
- Harris, T. (2014) Grounded theory. *Nursing Standard*, 29(35), 37-43.
- Heath, H., & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: A comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41(2), 141-150.
- Can, N., & Himmetoğlu, B. (2021). Eğitim yönetimi araştırmalarında Gömülü Teori deseninin kullanımına ilişkin bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-20.
- Hernandez, C. A. (2009). Theoretical coding in grounded theory methodology. *Grounded Theory Review*, 8(3), 51-60.
- Holton, J. A. (2008). Grounded theory as a general research methodology. *The Grounded Theory Review*, 7(2), 67-93.
- Ilgar, M. Z., Ilgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş kuram). *İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 197-247.
- Jørgensen, U. (2001). Grounded theory: Methodology and theory construction. *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences*, 1, 6396-6399.
- Kara, H. (2021). Yaratıcı yönetim ve yaratıcı örgüt -seramik tasarım ve üretimine dayandırılmış keşfedici bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 69, 220-231.
- Kenny, M., & Fourie, R. (2014). Tracing the history of grounded theory methodology: From formation to fragmentation. *Qualitative Report*, 19(52), 1-9.
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Lai, L. S., & To, W. M. (2015). Content analysis of social media: A grounded theory approach. *Journal of Electronic Commerce Research*, 16(2), 138-152.

- Lambert, M. (2019). *Grounded Theory*. In *Practical Research Methods in Education*, Routledge.
- LaRossa, R. (2005). Grounded theory methods and qualitative family research. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), 837-857.
- Levers, M. J. D. (2013). *Philosophical paradigms, grounded theory, and perspectives on emergence*. Sage Open, 3(4).
- Locke, K. (2002). The grounded theory approach to qualitative research. In (Eds.: Drasgow, F. & Schmitt, N.) *Measuring and analyzing behavior in organizations: Advances in measurement and data analysis*, Sage.
- McCallin, A. (2003). Grappling with the literature in a grounded theory study. *Contemporary Nurse*, 15(1-2), 61-69.
- McCallin, A. M. (2003). Designing a grounded theory study: Some practicalities. *Nursing in Critical Care*, 8(5), 203-208.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25-35.
- Noble, H. & Mitchell, G. (2016). What is grounded theory? *Evidence-Based Nursing*, 19(2), 34-35.
- Özsoy, S., & Çetinkaya, A. (2014). Nitel araştırma desenlerinden gömülü kuram (Grounded theory). *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 30(1), 153-164.
- Pandit, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report*, 2(4), 1-15.
- Partington, D. (2000). Building grounded theories of management action. *British Journal of Management*, 11(2), 91-102.
- Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., & Hoare, K. (2015). Literature review and constructivist grounded theory methodology. In *Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), 1-13.
- Ruppel, P. S., & Mey, G. (2015). Grounded theory methodology—narrativity revisited. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49, 174-186.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642.
- Şener, E. (2019). Gömülü Teori yaklaşımının yönetim araştırmalarında kullanımı. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 22-47.
- Thomas, G., & James, D. (2006). Reinventing grounded theory: Some questions about theory, ground and discovery. *British Educational Research Journal*, 32(6), 767-795.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.
- Urquhart, C., Lehmann, H., & Myers, M. D. (2010). Putting the ‘theory’ back into grounded theory: Guidelines for grounded theory studies in information systems. *Information Systems Journal*, 20(4), 357-381.

- Walker, D. & Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research, 16*(4), 547-559.
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European Journal of Information Systems, 22*(1), 45-55.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 55-73.