

**U S B E D**

**ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ  
INTERNATIONAL JOURNAL OF SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES**

**EKİM/OCTOBER 2024  
CİLT/VOLUME 6  
SAYI/ISSUE 11**

**E-ISSN 2687-3060**

---

# J E N E R İ K / T A G

---

*İMTİYAZ SAHİBİ / OWNER*  
*BAŞ EDITÖR / EDITOR IN CHIEF*

**AYTEKİN DEMİRCİOĞLU**

*YARDIMCI EDITÖRLER*  
*CO-EDITORS*

**FATMANUR ÖZEN**  
**BEKİR TAŞTAN**  
**SERPİL AYTAÇ**  
**EMILIA ALAVERDOV**  
**KATERYNA TRYMA**  
**BEYHAN ZABUN**  
**LAURA BRANCU**  
**XHEMILE SALIU**

*SAYI EDITÖRLERİ*  
*EDITORS OF THE ISSUE*

**EMILIA ALAVERDOV**  
**FATMANUR ÖZEN**  
**GÜLCAN DEMİR**  
**GÜLÇİN TUĞBA NURDAN**  
**KATERYNA TRYMA**



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### 1-Aytekin DEMİRCİOĞLU

Kastamonu University, TÜRKİYE

### 2-Fatmanur ÖZEN

Giresun University, TÜRKİYE

### 3-Emilia ALAVERDOV

Georgian Technical University,  
GEORGIA

### 4-Beyhan ZABUN

Gazi University, TÜRKİYE

### 5-Kateryna TRYMA

National Academy of  
Educational Sciences, UKRAINE

### 6-Tinatin ZHORZHOLIANİ

Robakidze University, GEORGIA

### 7-Abdullah DURAKOĞLU

Abant İzzet Baysal University,  
TÜRKİYE

### 8-Mehmet Ali DOMBAYCI

Gazi University, TÜRKİYE

### 9-Burcu ÖZTÜRK

Kastamonu University, TÜRKİYE

### 10- Gök Nur ÇETİNKAYA

Kastamonu University, TÜRKİYE

### 11-Emel ADAMIŞ

Uludağ University, TÜRKİYE

### 12-Fatma Hürrem SÜNNEY

Giresun University, TÜRKİYE

### 13-Belis GÜLAY

Maltepe University, TÜRKİYE

### 14-Bekir TAŞTAN

Kastamonu University, TÜRKİYE

### 15-Vildan KATMER

BAYRAKLI

Maltepe University, TÜRKİYE

### 16- Serpil AYTAÇ

Fenerbahçe University, TÜRKİYE

### 17-Michalle GAL

Shenkar College, ISRAEL

### 18-Gülcan DEMİR

Sinop University, TÜRKİYE

### 19-Olyana KINDIBALYK

University of European Studies  
of Moldova, MOLDOVA

### 20-Nurlyhan ALDZHANOVA

Al-Farabi Kazakh National  
University, KAZAKHSTAN



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

---

## EDITORIAL BOARD

### **21-Ekrem Ziya DUMAN**

Gazi University, TÜRKİYE

### **22-Nadiia STEZHKO**

University of the State Fiscal  
Service of Ukraine, UKRAINE

### **23-Julia POCHYNOK**

Ternopil National Medical  
University, UKRAINE

### **24-Olena MELNYK**

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv  
National Pedagogical Uni. UKRAINE

### **25-Alvina ORIEKHOVA**

Sumy National Agrarian University,  
UKRAINE

### **26-Şeydanur TEZCAN ÖZER**

Karabük University, TÜRKİYE

### **27-Inna SEMENETS ORLOVA**

National Aviation University,  
UKRAINE

### **28-Nalan KAZAZ**

Koleggi AAB Üniversitesi, KOSOVO

### **29-Sümeyra ALAN**

Erzurum Teknik Uni. TÜRKİYE

### **30-Georgia PAPADOPOULOU**

University of the Aegean, GREECE

### **31-Wang LI**

Anhui University, CHINA

### **32-Nino ZHIZHILASHVILI**

Georgian Technical University,  
GEORGIA

### **33-M. Luiza C . BAPTİSTA**

Universidade de Caxias do Sul,  
BRASIL

### **34-Hacer DOLANBAY**

Muş Alparslan University, TÜRKİYE

### **35-Maryna DIELINI**

National University of Life and  
Environmental Sciences of Ukraine,  
UKRAINE

### **36-Maryam VAZIRI**

Danesh Pajoohan Pishro High Edu.  
Institution, IRAN

### **37-Demet KARAKARTAL**

American University, CYPRUS

### **38-Ihab Said İBRAHİM**

Kastamonu University, TÜRKİYE

### **39-Soaad SHOLAK**

Kastamonu University, TÜRKİYE

### **40-Sunil MİSHRA**

Amity University, INDIA





# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

---

## EDITORIAL BOARD



### **41-Parul MISHRA**

G D Goenka University, INDIA

### **42-Adriana B. SCHIOPoiU**

University of Craiova, ROMANIA

### **43-Monica MASTRANTONIO**

University of York, UNITED  
KINGDOM

### **44-Esra SİPAHİ DÖNGÜL**

Aksaray University, TÜRKİYE

### **45-Agnieszka WERENOWSKA**

Warsaw University of Life Science,  
POLAND

### **46-Natavan KARAMOVA**

Western Caspian University,  
AZERBAIJAN

### **47-Beatriz Lucia S. BIZOTTO**

Centro Universitário Unifacvest,  
BRAZIL

### **48-Panoraia POULAKI**

University of the Aegean, GREECE

### **49-Nurgul ILIAZOVA**

International University of  
KYRGYZSTAN

### **50-Laura BRANCU**

West University of Timisoara,  
ROMANIA

### **51-Xhemile SALIU**

International Balkan University,  
NORTH MACEDONIA

### **52-Rashmi GUJRATI**

KC Group of Instution, INDIA

### **53-Evren KUTLAY**

Bolu Abant İzzet Baysal University,  
TÜRKİYE

### **54-Çiğdem ÖZKAN**

Çanakkale On Sekiz Mart University,  
TÜRKİYE

### **55-Kübra KIRCA DEMİRBAGA**

Durham University, UNITED  
KINGDOM

### **56-Bengi ÜNAL**

Çanakkale Onseki Mart University,  
TÜRKİYE

### **57-Nadire Gülçin YILDIZ**

Medipol University, TÜRKİYE

### **58-Susi FERRARELLO**

California State University, UNITED  
STATES

### **59-Aysha KHALİL**

University of Punjab, PAKISTAN

### **60-Olena KOVALCHUK**

Lutsk National Technical University,  
UKRAINE



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **61-Merve AYDOĞDU ÇELİK**

Tekirdağ Namık Kemal University,  
TÜRKİYE

### **62-Emel AKAY**

Anadolu University, TÜRKİYE

### **63-Yanina LISUN**

Kyiv National University of Trade  
and Economics, UKRAINE

### **64-Layla Jasim ABBAS**

The University of Bashra, IRAQ

### **65-Neena DASH**

Gangadhar Meher University, INDIA

### **66-Nataliia PAVLIUK**

National University of Kyiv,  
UKRAINE

### **67-Gülçin KARADENİZ**

29 Mayıs University, TÜRKİYE

### **68-Ema PETROVIC**

Belgrade University, SERBIA

### **69-Dhouha JAZIRI**

University of Sousse, TUNISIA

### **70-Ewa STAWICKA**

Warsaw University of Life Science,  
POLAND

### **71-Julio Cesar Ferro DE GUIMARAES**

Federal University of Pernambuco,  
BRAZIL

### **72-Richa MISHRA**

Nirma University, INDIA

### **73-Zeynep ŞENTÜRK DIZMAN**

Independent Researcher, DENMARK

### **74-Stefanija ALISAUSKENE**

Vytautas Magnus University,  
LITHUANIA

### **75-Yavuz Selim UĞURLU**

Ordu Fen Lisesi, TÜRKİYE

### **76-Neringa SLAVINSKAITE**

Vilnius Gediminas Technical  
University, LITHUANIA

### **77-Lorenzo BELTRAME**

Universita Degli Studi Di Trento,  
ITALY

### **78-Joanna PALISZKIEWICZ**

Warsaw University of Life Sciences,  
POLAND

### **79-Yllka IMERİ**

University "Fehmi Agani" Gjakova  
KOSOVO

### **80-Dipra JHA**

Washington State University, USA





# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

---

## EDITORIAL BOARD



### **81-Vira BAZOVA**

National Aviation University,  
UKRAINE

### **82-Leila SOUDANI**

Ibn Khaldoun University, ALGERIA

### **83-Shiva ILKHANIZADEH**

International University, CYPRUS

### **84-Işıl ALTAY**

Maltepe University TÜRKİYE

### **85-Shazia SHAIKH**

University of Sindh Jamshoro,  
PAKİSTAN

### **86-Ahmad ALBATTAT**

Management and Science  
University, MALAYSIA

### **87-Solange F. RAIMUNDO**

Universidade Estadual De Maringá,  
BRAZIL

### **88-Terezinha OLIVEIRA**

Universidade Estadual de Maringá,  
BRAZIL

### **89-Fatmath MUNA**

Maldives Media Council, MALDIVES

### **90-Anna DULUZEWSKA**

Maria Curie Skolodowska  
University, POLAND

### **91-Francesca BRENCIO**

University of Seville, SPAIN

### **92-Victoria GONTA**

State Pedogogical University,  
MOLDOVA

### **93-Fulya ODUNCU**

Altınbaş University, TÜRKİYE

### **94-Valeria BIZZARI**

Husserl Archives, KU Leuven,  
BELGIUM

### **95-Elena Paola C. ALESSIATO**

Università degli Studi Suor Orsola  
Benincasa, Naples, ITALY

### **96-Eka KHORBALADZE**

Moscow State University, RUSSIA

### **97-Ifeoluwapo OYEWOBİ**

Bingham University, NIGERIA

### **98-Shaza ALTURKY**

University of Aleppo, UNITED ARAB  
EMİRATES

### **99-Alev SÖKMEN**

Kastamonu University, TURKEY

### **100-Carlos Alexander GRAJALES**

Universidad De Antioquia,  
COLOMBIA

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **101-Derya HEKİM**

Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE

### **102-Hülya YILDIZLI**

İstanbul University - Cerrahpaşa,  
TÜRKİYE

### **103-Ajda BAŞTAN**

Sivas Cumhuriyet Uni. TÜRKİYE

### **104-Zeynep ÖZGÜNER**

Hasan Kalyoncu University,  
TÜRKİYE

### **105-Elif SARICAN**

Marmara University, TÜRKİYE

### **106-Nazife AYDINOĞLU**

International Final University,  
CYPRUS

### **107-Mai Alm-el-DIN**

Canadian International College,  
EGYPT

### **108-Ergül BALLI**

İstanbul Gedik University, TÜRKİYE

### **109-Nurul Nisa OMAR**

Int. University of Malaya - Wales  
MALAYSIA

### **110-Füsun TOPSÜMER**

Ege University, TÜRKİYE

### **111-Sinem TUNA**

İstanbul Gelişim University, TÜRKİYE

### **112-Ahmet ERKASAP**

İstanbul Gedik University, TÜRKİYE

### **113-Gül Eda BURMAOĞLU**

Atatürk University, TÜRKİYE

### **114-Seray TOKSÖZ**

İstanbul Esenyurt University,  
TÜRKİYE

### **115-Aslı YALIM**

University of Central Florida, USA

### **116-Walaa FOUDA**

American University, UNITED ARAB  
EMİRATES

### **117-Viana HASSAN**

Malta University, MALTA

### **118-Ebru TOLAY**

Dokuz Eylül University, TÜRKİYE

### **119-Yasemin KOÇAK BİLGİN**

Doğuş University, TÜRKİYE

### **120-Şahru PİLTEN UFUK**

Sakarya University, TÜRKİYE

### **121-Necla Öykü İYİGÜN**

İstanbul Ticaret University, TÜRKİYE



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **122-Merve ÖZKAN BORSA**

İstanbul University, TÜRKİYE

### **123-Ebru Gül YILMAZ**

İstanbul Gelişim University,  
TÜRKİYE

### **124-Gülçin Tuğba NURDAN**

Ankara Güzel Sanatlar University,  
TÜRKİYE

### **125-Ayşe GÜÇ**

Ankara Sosyal Bilimler University,  
TÜRKİYE

### **126-Günseli GÜMÜŞEL**

Ankara Atılım University, TÜRKİYE

### **127-Arzu ÇALIŞKAN SARI**

Çankırı Karatekin University,  
TÜRKİYE

### **128-Ayşe DALYAN TARHAN**

Cyprus International University

### **129-Aygül ANAVATAN**

Pamukkale University, TÜRKİYE

### **130-Elif EŞİYOK**

Ankara Atılım University, TÜRKİYE

### **131-Nil KULA**

Dokuz Eylül University, TÜRKİYE

### **132-Aunkrisa SANGCHUMNONG**

Suan Dusit University, TAILAND

### **133-Gaye ÖZÇELİK**

İstanbul Bilgi University, TÜRKİYE

### **134-Bahar URHAN**

Akdeniz University, TÜRKİYE

### **135-Aysun KAHRAMAN**

Manisa Celal Bayar University,  
TÜRKİYE

### **136-Henrich Christian JOHANNES**

University Vechta, GERMANY

### **137-Ahmet KILINÇ**

Ankara Yıldırım Beyazıt University,  
TÜRKİYE

### **138-Jessica ASHE**

Miami University, UNITED STATES

### **139-Bahar TÜRK**

On Dokuz Mayıs University, TÜRKİYE

### **140-Gözde SEZEN GÜLTEKİN**

Sakarya University, TÜRKİYE

### **141-Bengü TÜRKÖĞLU**

Necmettin Erbakan University,  
TÜRKİYE

### **142-Seda AKTAŞ**

İstanbul Esenyurt University,  
TÜRKİYE

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **143-Hüdayar CİHAN**

Ankara Yıldırım Beyazıt University,  
TÜRKİYE

### **144-Dilek KARIŞAN**

Aydın Adnan Menderes University,  
TÜRKİYE

### **145-Gözde ÖZDEMİR UÇGUN**

İstanbul Aydın University, TÜRKİYE

### **146-Cresilda BRAGAS**

Polytechnic University,  
PHILIPPINES

### **147-İzay REYHANOĞLU**

Ankara Atılım University, TÜRKİYE

### **148-Suad SAKALLI GÜMÜŞ**

Saint Mary of The Woods College  
UNITED STATES

### **149-Şehnaz SUNGURTEKİN**

Bursa Uludağ University, TÜRKİYE

### **150-Özge GÜR SOY ATAR**

İstanbul Beykent University,  
TÜRKİYE

### **151-Suzan DSOUZA**

American University of The Middle  
East, KUWAIT

### **152-Şükran KILIÇ**

Aksaray University, TÜRKİYE

### **153-Gülen SOYASLAN**

Çankırı Karatekin Uni. TÜRKİYE

### **154-Işıl TAŞ**

İstanbul Biruni University, TÜRKİYE

### **155-Sibel BARÇIN**

Kirgыз - Turkish Manas University,  
KIRGYZSTAN

### **156-Gözde SIRGANCI**

Yozgat Bozok University, TÜRKİYE

### **157-Aysel UZUNTAŞ**

Türkisch - German University,  
TÜRKİYE

### **158-Özlem SAYDAR**

İstanbul Altınbaş Uni. TÜRKİYE

### **159-Şeyda SUBAŞI SINGH**

University of Vienna, AUSTRIA

### **160-Elif ŞEN**

Çankırı Karatekin Uni. TÜRKİYE

### **161-Şeyma TOZLU GÜLDAL**

İstanbul 29 Mayıs University,  
TÜRKİYE

### **162-Yasemin GEDİK**

Science Publishing Group, UNITED  
STATES

### **163-Ines AMARA**

King Faisal University, SAUDI  
ARABIA

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **164-Cansu TOR KADIOĞLU**

Tarsus University, TÜRKİYE

### **165-Selda KARADENİZ ÖZBEK**

Giresun University, TÜRKİYE

### **166-Nurhan TOĞUÇ**

İstanbul Esenyurt Uni, TÜRKİYE

### **167-Sırma Oya TEKVAR**

Karabük University, TÜRKİYE

### **168-Merve SELÇUK**

Altınbaş University, TÜRKİYE

### **169-Sevecen ÇELİK İNCE**

Bülent Ecevit University, TÜRKİYE

### **170-Gizem UYUMAZ**

Giresun University, TÜRKİYE

### **171-Şaziye YAMAN**

American University of The Middle East, KUWAIT

### **172-Ebru KUŞÇU**

İstanbul Biruni University, TÜRKİYE

### **173-Barbara DELL'ABATE ÇELEBİ**

İstanbul University, TÜRKİYE

### **174-Ferhan ŞENGÜR**

Eskişehir Teknik University, TÜRKİYE

### **175-Giovanna MIOLLI**

University of Padua, ITALY

### **176-Aslıhan KAYIK AYDINALP**

İnönü University, TÜRKİYE

### **177-Hatice ÖZKOÇ**

Muğla Sıtkı Koçman University, TÜRKİYE

### **178-Hatime KAMİL ÇELEBİ**

Kırklaereli University, TURKEY

### **179-Andrea URSU**

University of Suceava, ROMANIA

### **180-Gizem CANDAN**

Antalya AKEV University, TÜRKİYE

### **181-Gözde MORGÜL**

İstanbul Beykent University, TÜRKİYE

### **182-Özlem ÜZÜMCÜ**

Hasan Kalyoncu University, TÜRKİYE

### **183-Gönül AKIN**

İstanbul Beykent University, TÜRKİYE

### **184-Duysal AŞKUN ÇELİK**

City University of New York, UNITED STATES

### **185-Ayşe ERSOY**

Cape Breton University, CANADA

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **186-Beyza TOKSOY**

İstanbul Okan University, TÜRKİYE

### **187-Sahure Gonca TELLİ**

İstanbul Doğu University,  
TÜRKİYE

### **188-Aysun DOĞAN**

Başkent University, TÜRKİYE

### **189-Gülaçtı ŞEN**

Balıkesir University TÜRKİYE

### **190-Emsal ATEŞ ÖZDEMİR**

American University of The Middle  
East, KUWAIT

### **191-Gözde ERSÖZ**

Fenerbahçe University, TÜRKİYE

### **192-Neslihan YAMAN**

Yalova University, TÜRKİYE

### **193-Elif BAKKAL ÖZTOKATLI**

İstanbul Biruni University,  
TÜRKİYE

### **194-Yağmur HORTOĞLU**

Maynooth University, IRELAND

### **195-Gül EKİNCİ**

Gaziantep University, TÜRKİYE

### **196-Derya YALÇIN**

Nişantaşı University, TÜRKİYE

### **197-İlknur İSTİFÇİ**

Anadolu University, TÜRKİYE

### **198-Sevda KESKİN**

İstanbul Piri Reis University,  
TÜRKİYE

### **199-Zineb BENNIS NECHBA**

Sidi Mohamed Ben Abdellah  
University, MOROCCO

### **200-Zeliha Zühal GÜVEN**

Necmettin Erbakan Uni. TÜRKİYE

### **201-Tuğba GÖRGÜLÜ**

Ankara Bilim University, TÜRKİYE

### **202-Nicoletta GHIGI**

University of Perugia, ITALY

### **203-Yeşim ÖZER ÖZKAN**

Gaziantep University, TÜRKİYE

### **204-Eda YAZGIN**

Doğu Akdeniz University, CYPRUS

### **205-Dilek ŞİRVANLI ÖZEN**

İstanbul Altınbaş Uni. TÜRKİYE

### **206-Gülçin GÜVEN**

Marmara University, TURKEY

### **207-Tevfik DEMİRÇİFTÇİ**

East Stroudsburg University, UNITED  
STATES

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **208-Elif Irmak BÜYÜK**

İstanbul Medeniyet University,  
TÜRKİYE

### **209-Özlem ATAY**

Ankara University, TÜRKİYE

### **210-Nuray EKŞİ**

Marmara University, TÜRKİYE

### **211-Ayşegül ÖZ**

Hatay Mustafa Kemal University,  
TÜRKİYE

### **212-Muthaloo SUBRAMANIAM**

Asia Metropolitan University,  
MALAYSIA

### **213-Buse Sabiha BOZASLAN**

Üsküdar University, TÜRKİYE

### **214-Justyna ZYWIOLEK**

Czestochowa University of  
Technology, POLAND

### **215-Okan YAŞAR**

İstinye University, TÜRKİYE

### **216-Nihan ABİR**

Turkish - German University,  
TÜRKİYE

### **217-Nihan AKINCILAR KÖSEOĞLU**

Fenerbahçe University, TÜRKİYE

### **218-Seher İŞCAN**

Pamukkale University, TÜRKİYE

### **219-Paul Anthony MARIADAS**

Taylor's University, MALAYSIA

### **220-Uma MURTHY**

Taylor's University, MALAYSIA

### **221-Nazlı Ayşe AYYILDIZ ÜNNÜ**

Ege University, TÜRKİYE

### **222-Arzu ERGİŞİ BİRGÜL**

Presidency of the Supreme Court,  
TÜRKİYE

### **223-Ayşen AKYÜZ**

İstanbul Medipol Uni, TÜRKİYE

### **224-Suguna SINNIAH**

National University of MALAYSIA

### **225-Gonca Reyhan AKKARTAL**

İstanbul Medipol Uni, TÜRKİYE

### **226-Emel ÇİLİNGİR ALTINER**

Çukurova University, TÜRKİYE

### **227-Yelda Hatice ONGUN**

Başkent University, TÜRKİYE

### **228-Bahrullah SAFI**

Acacia University, UNITED STATES



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

---

## EDITORIAL BOARD



**229-Jusuf ZEQRİ**

See University, MACEDONIA

**230-Glenn DAWES**

James Cook University, AUSTRALIA

**231-Sevda KUŞKAYA**

Erciyes University, TÜRKİYE

**232-Vita SEMANIUK**

West Ukrainian National University,  
UKRAINE

**233-Seyil NAJIMUDINOVA**

Kirgыз - Turkish Manas University,  
KIRGYZSTAN

**234-Hande UYAR OĞUZ**

Bartın University, TÜRKİYE

**235-Jihane BAKKALI**

Universite Abdelmalek Essaidi,  
MOROCCO

**236-Canan HACER**

İstanbul Esenyurt University,  
TÜRKİYE

**237-Nuran BAYRAM ARLI**

Bursa Uludağ University, TÜRKİYE

**238-Yurdanur YUMUK**

Karabük University, TÜRKİYE

**239-İnci ERDOĞAN TARAKÇI**

Bilecik Şeyh Edebali University,  
TÜRKİYE

**240-Candide ÇULHAOĞLU  
ULUDAĞ**

İstanbul Beykent University,  
TÜRKİYE

**241-Burcu ARISOY**

İstanbul Beykent University,  
TÜRKİYE

**242-Khristyna KHVOROST**

Volyn Medical Institute, UKRAINE

**243-Gülcan BAŞAR**

Giresun University, TÜRKİYE

**244-İlkay TUZCU TIĞLI**

University, TÜRKİYE

**245-Victoria ARAKELOVA**

Russian - Armenian University,  
ARMENIA

**246-Danijela VASIC**

University of Belgrade, SERBIA

**247-Mehtap SARIARSLAN**

Beykent University, TÜRKİYE



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

---

## EDITORIAL BOARD



**248-Gizem GÜLTEKİN  
VARKONYI**

University of Szeged, HUNGARY

**249-Yulianna TSVIETKOVA**

Taras Shevchenko National Uni. of  
Kyiv, UKRAINE

**250-Marietta MATINOVIC**

Royal Melbourne Institution of  
Criminology University, AUSTRALIA

**251-Seçil BÜLBÜL**

Marmara University, TÜRKİYE

**252-Selin SERT SÜTÇÜ**

Akdeniz University, TÜRKİYE

**253-Bless Maricar B. RAMOS**

Ministry of Education,  
PHILIPPINES

**254-Meryem AKIN**

Cardiff Metropolitan University,  
UNITED KINGDOM

**255-Mazlina Abdul MAJID**

Universiti Malaysia Pahang,  
MALAYSIA

**256-Vu TRINH**

Newcastle University, UNITED  
KINGDOM

**257-Mısra ÇAKALOĞLU**

Antalya Belek University, TÜRKİYE

**258-Merve MAMACI**

Fenerbahçe University, TÜRKİYE

**259-Gülşah TIKIZ ERTÜRK**

Amasya University, TÜRKİYE

**260-Beyhan BAYRAK**

Ministry of Education, TÜRKİYE

**261-İhsan BAŞTÜRK**

Presidency of the Supreme Court,  
TÜRKİYE

**262-Hilal YENER KULBAY**

Trabzon University, TÜRKİYE

**263-Ramazan ERTÜRK**

Ministry of Education, TÜRKİYE

**264-Seda ÇİFTÇİ**

İzmir Democracy University,  
TÜRKİYE

**265-Rasha NOURALDEEN**

Beirut Arab University, LEBANON

**266-Tamari DOLIDZE**

Batumi State Maritime Academy,  
GEORGIA



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

---

## EDITORIAL BOARD

### **267-Aylin AKINLAR**

Bandırma Onyedli Eylül University,  
TÜRKİYE

### **268- Sanar MUHYADDIN**

Wrexham Glyndŵr University,  
UNITED KINGDOM

### **269- Duygu TAŞFİLİZ**

Altınbaş University, TÜRKİYE

### **270-Maryam SHAMSAIE**

Shiraz University, IRAN

### **271-Samira RAKI**

EMAA B-School, MOROCCO

### **272-Fatma KALPAKLI**

Selçuk University

### **273-William MOISER**

İstanbul Gelişim University,  
TÜRKİYE

### **274- Melisa EBEOĞLU DUMAN**

Independent Researcher, TÜRKİYE

### **275-Cut Novita SRIKANDI**

Universitas Muhammadiyah,  
INDONESIA

### **276-Justin GIBBINS**

Zayed University, UAE

### **277-Ayşe Beyza ATEŞ**

MEF University, TÜRKİYE

### **278- Zeliha OÇAK**

Nişantaşı University, TÜRKİYE

### **279-Elif SEZGİN**

Bursa Uludağ University, TÜRKİYE

### **280-Radwa OMAR**

Misr University for Science &  
Technology, EGYPT

### **281-Gülce DÖLKELEŞ**

Antalya AKEV University, TÜRKİYE

### **282-Seda TURNACIGİL**

Toros University, TÜRKİYE

### **283-Lidia María Romero PUPO**

University of Holguín, CUBA

### **284-Bengisu KOYUNCU**

Mimar Sinan Fine Arts University,  
TÜRKİYE

### **285-Dina GHANDOUR**

University of Medical Sciences &  
Technology, SUDAN



# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **286-Hanife TAŞDEMİR**

İstanbul University-Cerrahpaşa,  
TÜRKİYE

### **287- Filiz MIZRAK**

Beykoz University, TÜRKİYE

### **288- Şerefnur ATİK**

Gelişim University, TÜRKİYE

### **289-İpek ŞENKAL ERTÜRK**

Ankara University, TÜRKİYE

### **290-Canan ÇAKIR**

Independent researcher, TÜRKİYE

### **291-Esra Başak AYDINALP**

Erzincan Bianali Yıldırım  
University, TÜRKİYE

### **292-Orkun Osman BİLGİVAR**

İstanbul Sabahattin Zaim  
University, TÜRKİYE

### **293-Dilaysu ÇINAR**

Beykent University, TÜRKİYE

### **294-Elif GÜRDAL LİMON**

Gümüşhane University, TÜRKİYE

### **295-Tetiana DRAKOKHRUST**

West Ukrainian National  
University, UKRAINE

### **296-Hajdi XHIXHA**

University for Business and  
Technology, KOSOVO

### **297-Nurten SARGIN**

Necmettin Erbakan University,  
TÜRKİYE

### **298-Halise Duygu ÖZALP**

Başkent University, TÜRKİYE

### **299-Seçil ERKOL**

Sivas Science and Technology  
University, TÜRKİYE

### **300-Nurcan Pınar EKE**

Başkent University, TÜRKİYE

### **301-Dilek ULUCAN ERKESİM**

Beykent University, TÜRKİYE

### **302-Fatma TURAN**

Uskudar University, TÜRKİYE

### **303-Burak MİL**

İstanbul Kent University, TÜRKİYE

### **304-Güneş ÇAP**

Turkish-German University,  
TÜRKİYE

### **305- Nur GEDİK BAL**

Social Sciences University of  
Ankara, TÜRKİYE

### **306-Gül Selin TÜRKYILMAZ**

Doğuş University, TÜRKİYE

### **307- Turgay ÖNTAŞ**

Tekirdağ Namık Kemal University,  
TÜRKİYE

# YAYIN VE DANIŞMA KURULU

## EDITORIAL BOARD

### **308- İlkben AKANSEL**

Bartın University, TÜRKİYE

### **309-Elif Ayşe ŞAHİN İPEK**

İzmir Kâtip Çelebi University,  
TÜRKİYE

### **310-Çise MIŞ**

Eastern Mediterranean University,  
NORTH CYPRUS

### **311-Şükran CALP**

Erzincan Bianali Yıldırım  
University, TÜRKİYE

### **312-Turgay AKDAĞOĞLU**

Ardahan University, TÜRKİYE

### **313-Seda TAPDIK**

Zonguldak Bulent Ecevit  
University, TÜRKİYE

### **314-Yeliz ÇULHA**

Istanbul University-Cerrahpaşa,  
TÜRKİYE

### **315-Eda YEŞİL**

Kırıkkale University, TÜRKİYE

### **316-Emine ERDEN**

Hasan Kalyoncu University,  
TÜRKİYE

### **317-Hajar FARNOUDKIA**

Başkent University, TÜRKİYE

### **318- Zainab Al-ZAGHIR**

Sohar University, OMAN

### **319-Zekiye Nihan KIRÇIL**

Independent Researcher, TÜRKİYE

### **320-Nazlı Beril ÖZER TEKİN**

Doğuş University, TÜRKİYE

### **321-Esen GÜRBÜZ**

Niğde Ömer Halis Demir University,  
TÜRKİYE

### **322-Günseli GÜÇLÜTÜRK**

### **BARAN**

Isparta University of Applied  
Sciences University, TÜRKİYE

### **323-Nalan ALBUZ**

Zonguldak Bulent Ecevit University,  
TÜRKİYE

### **324-Deniz AKGÜL**

Kırşehir Ahi Evran U.,TÜRKİYE

### **325-Mahlagha**

### **DARVISHMOTEBALI**

SHTM, The Hong Kong Polytechnic  
University, HONG KONG

### **326-Sara DEHBI**

EMAA Business School, MOROCCO

### **327-Ali Sorayyaei AZAR**

Management and Science  
University, MALAYSIA



# SAYININ HAKEMLERİ

---

## REVIEWERS OF THIS ISSUE



### 1- Ekrem Ziya DUMAN

Gazi University, TÜRKİYE

### 2- Özge GÜRSOY ATAR

İstanbul Beykent University,  
TÜRKİYE

### 3- Gözde ÖZSEZER

Çanakkale 18 Mart University,  
TÜRKİYE

### 4- Sariye Bilge DOĞAN

Gazi University, TÜRKİYE

### 5- Gülçin KARADENİZ

29 Mayıs Vakıf University,  
TÜRKİYE

### 6- Arzu ÇALIŞKAN SARI

Çankırı Karatekin University,  
Türkiye

### 7- Fatma TURAN

Üsküdar University, TÜRKİYE

### 8- Kateryna TRYMA

Higher Education Institution of  
Kyiv, UKRAINE

### 9- Tinatin ZHORSHOLIANI

David Aghmashenebeli National  
Defence Academy, GEORGIA

### 10- Merve MAMACI

Fenerbahçe University, TÜRKİYE

### 11- Beyhan BAYRAK

Düzce University, TÜRKİYE

### 12- Süleyman KASAP

Van Yüzüncü Yıl University,  
TÜRKİYE

### 13- Ahmet Erdost YASTIBAŞ

Gazi University, TÜRKİYE

### 14-Fatma Hürrem SÜNNEY

GiresunUniversity, TÜRKİYE



## SAYININ HAKEMLERİ

---

## REVIEWERS OF THIS ISSUE



### 15- Baykal BİÇER

Kütahya Dumlupınar University,  
TÜRKİYE

### 16- Azize ERGENELİ

Hacettepe University, TÜRKİYE

### 17- Müge ERSOY KART

Ankara University, TÜRKİYE

### 18- Dilek ACER ÇAKAR

Ankara University, TÜRKİYE

### 19- Özlem OKYAY

Bolu Abant İzzet Baysal  
University, TÜRKİYE

### 20- Levent YAYCI

Giresun University, TÜRKİYE

### 21- Arzu ERGİŞİ BİRGÜL

T.C. Yargıtay Başkanlığı,  
TÜRKİYE

### 22- Sinem SATILMIŞ

Aksaray University, TÜRKİYE

### 23- Cahit KÖŞKER

Ministry of National  
Education, TÜRKİYE

### 24- Ahmet KARA

Kastamonu University,  
TÜRKİYE

### 25- Ayşe Fikriye SARSIKOĞLU

Kastamonu University,  
TÜRKİYE

# USBED HAKKINDA

ULUSLARARASI SOSYAL  
BİLİMLER VE EĞİTİM DERGİSİ  
BAHAR 2024 CİLT 6 SAYI 11

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (USBED) 2019'da kurulmuştur.

Sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanlarında yılda iki kez olmak üzere ücretsiz, online, açık erişim yayın yapan akademik ve bilimsel bir süreli Yayıdır.

USBED'de kör hakemlik sistemi uygulanmaktadır.

USBED intihale karşı katı bir yayın anlayışına sahiptir. Makaleler, kaynakçasız olarak intihal programlarında tarandığında en fazla % 20 benzerlik taşınmalıdır. Daha fazla benzerlik taşıyan makaleler yayın için kabul edilmemektedir. Yazar(lar)

makalelerini USBED'e yüklemeyen önce üniversitelerin kullandığı intihal programlarında veya [www.intihal.net](http://www.intihal.net),

[www.turnitin.com.tr](http://www.turnitin.com.tr),

[www.ithenticate.com](http://www.ithenticate.com)

gibi intihal programlarında denetlenmelidir.

USBED'e gönderilen makaleler başka bir yerde yayınlanmış ya da yayın için sıra bekliyor olmamalıdır.

Yazar(lar) yayımlanmak üzere gönderdikleri makalelerin yayın ve telif hakkını USBED'e devretmeyi peşinen kabul eder. Yazar(lar) bundan dolayı ücret veya başka imtiyaz talep edemezler. Yayınlanmış makaleler USBED'e ve yazar(lar)a atıf yapmak suretiyle herkes tarafından kullanılabilir.

Makalelerin konu, içerik vb. açılardan üçüncü kişilere ve yasalara karşı tüm sorumluluğu yazar(lar)a aittir.

## İLETİŞİM / CONTACT

**Web:**

1) <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

2) <https://usbed.org/>

**Email:**

[usbedjournal@gmail.com](mailto:usbedjournal@gmail.com)

# ABOUT USBED

---

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES  
SPRING 2024 VOLUME 6 ISSUE 11

International Journal of Social Sciences and Education (USBED) was established in 2019.

It is an academic and scientific periodical which publishes free, online, open access twice a year in the fields of Social Sciences and Educational Sciences.

Blind arbitration system is applied in USBED.

USBED has a solid understanding of broadcasting against plagiarism. When articles are scanned in

plagiarism programs without references, they should have a maximum of 20% similarity.

Articles with more similarity will not be accepted for publication.

The author (s) should check the plagiarism programs used by universities or plagiarism programs such as [www.intihal.net](http://www.intihal.net), [www.turnitin.com.tr](http://www.turnitin.com.tr),

[www.ithenticate.com](http://www.ithenticate.com) before uploading their articles to USBED.

Articles submitted to USBED must not be published elsewhere or waiting for a queue for publication.

The author (s) agrees in advance to transfer the publication and copyright of the articles they submit for publication to USBED. The author (s) cannot therefore claim fees or other privileges. Published articles can be used by anyone with reference to USBED and author (s).

Articles, content, etc. In this respect, the third party and all responsibility for the law belongs to the author (s).

## **İLETİŞİM / CONTACT**

### **Web:**

**1)** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

**2)** <https://usbed.org/>

### **Email:**

[usbedjournal@gmail.com](mailto:usbedjournal@gmail.com)



# İÇİNDEKİLER

---

## CONTENTS

1-1441172

**Oğlan, Köstebek, Tilki ve At kısa animasyon filminin içerdiği değerler açısından incelenmesi**

An analysis of the values contained in the short animation film The Boy, the Mole, the Fox and the Horse

**Furkan KAZAK & Bilal YORULMAZ**

**287 - 312**

2-1470703

**Hemşirelik öğrencilerinin siberkondri ciddiyet düzeyleri ve ilişkili faktörler**

Cyberchondria severity levels of nursing students and related factors

**Aykut AYDIN & Aylin AYDIN SAYILAN**

**313 - 328**

3-1465407

**Psikolojik esneklik ve öznel iyi oluşun baskın ben durumlarına göre farklılaşmasının incelenmesi**

Examining the differentiation of psychological flexibility and subjective well-being according to dominant self states

**Abdullah TUNÇ & Ahmet ÖZPOLAT**

**329 - 352**

4-1507361

**Japan's grand strategy in the era of rising China**

**Levan GEGESHIDZE**

**353 - 366**





# İÇİNDEKİLER

---

## CONTENTS

5-1512831

**Eğitimde etik değerler ve felsefi temelleri: Öğrencilere etik değerlerin kazandırılması**

Ethical values and philosophical foundations in education: Imparting ethical values to students

**Ayşe İLDEN & Mehmet Ali DOMBAYCI**

**367 - 382**

6-1512958

**Teaching refugee students: An EFL teacher's perception of his pre-service education**

**Vedat KIZIL**

**383 - 406**

7-1533833

**2024 yılı felsefe dersi öğretim programındaki değerlerin incelenmesi**

An investigation into the value in the 2024 curriculum of philosophy course

**Sevginur İLKEL & Ekrem Ziya DUMAN**

**407 - 424**

8-1525298

**The situation of women in Turkish petroleum**

**Özlem ATAY & Özge KOÇMAN**

**425 - 436**







# İÇİNDEKİLER

---

## CONTENTS

9-1527953

**Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenlerinin kendi bildirimlerine göre nitel olarak incelenmesi**

Qualitative examination of the creative self-confidence of preschool teachers according to their own notifications

**Şadiye KÖMÜRCÜ & Eda YAZGIN**

**437 - 458**

10-1533410

**Üniversite öğrencilerinin zihinlerindeki erken çocukluk dönemlerine ait baba şeması ve ideal baba figürlerinin incelenmesi**

Examining the father schema and ideal father figures in the minds of university students belonging to early childhood periods

**Aybala CESUR & Bengü TÜRKOĞLU**

**459 - 496**

11-1531607

**Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarının belirlenmesi**

Determining the perceptions of social studies teacher candidates towards the concept of

**Recep DÜNDAR, Rümeysa Zeynep DEMİR, Sedat YEŞİLYURT & Tuba HAKVERDİ**

**497- 522**





# İÇİNDEKİLER

---

## CONTENTS

12-1535195

**Annelerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin kullandıkları övgü türüne göre gösterdiği farklılıklar**

Differences in the types of praise used by mothers regarding their children's socialization goals

**Gülçin KARADENİZ, Emine Şeyda ELDEMİR, Elif IŞIK, Elisa Ay YILMAZ, İrem BAYDAR, & Sema TAŞATAR** **523 - 545**

# Editörden

Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi - USBED'in 6. cildini ve 11. sayısını yayımlamış olmaktan dolayı çok mutluyuz.

Yoğun bir emek ve çaba sonucu yayımlanan bu sayı için dergimize 15 makale başvurusu gelmiş olup bunlardan 12'si hakem değerlendirmeleri sonucunda kabul edilmiş, 3'ü ise kabule uygun bulunmamıştır.

Bu sayıda kabul edilen ve reddedilen makalelerde toplam 31 yazar ve 25 hakem görev almıştır.

Sayının hazırlanmasında emeği geçen yazarlara ve hakemlere, editör ve bilim kurulu üyelerine içtenlikle teşekkür ediyorum.

Dergimizin bu sayısının bilim dünyasına katkı sunması temennisiyle...

Prof. Dr. Aytekin  
DEMİRCİOĞLU  
Baş Editör

# Introduction

We are very happy to have published the 5th volume and 8th issue of the International Journal of Social and Educational Sciences - IJSES.

For this issue, which was published due to intense effort, 15 article applications were received in our journal, 12 were accepted due to reviewers' evaluations, and 3 needed to be found suitable for acceptance.

A total of 31 authors and 25 reviewers took part in the accepted and rejected articles in this issue.

I sincerely thank the authors, reviewers, editors, and members of the scientific board who contributed to the preparation of the issue.

I hope this issue of our journal will contribute to the scientific world...

Prof. Dr. Aytekin  
DEMİRCİOĞLU, Ph.D.  
Editor in Chief

**For citation / Atf için:**

KAZAK, F. & YORULMAZ, B. (2023). Oğlan, köstebek, tilki ve at kısa animasyon filminin içerdiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED 6(11)*, 287-312. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11545070>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

***Oğlan, Köstebek, Tilki ve At*****kısa animasyon filminin içerdiği değerler açısından incelenmesi**

An analysis of the values contained in the short animation film *The Boy, the Mole, the Fox and the Horse*

***Furkan KAZAK***

Öğretmen; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 34730, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [furkankazak@marmara.edu.tr](mailto:furkankazak@marmara.edu.tr) ORCID: 0009-0006-9523-760X

***Bilal YORULMAZ***

Doçent Doktor; Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 34730, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [bilalyorulmaz@marmara.edu.tr](mailto:bilalyorulmaz@marmara.edu.tr) ORCID: 0000-0003-3456-0797

Makale Türü / Article Type:	Araştırma Makalesi / Research Article
Gönderilme Tarihi / Submission Date:	25/02/2024
Revizyon Tarihleri / Revision Dates:	24/04/2024
Kabul Tarihi / Accepted Date:	10/06.2024

**Etik Beyan**

- ✓ Makale için Marmara Üniversitesinin 16/01/2024 tarih ve 711485 sayılı Etik Kurul Onay Belgesi bulunmaktadır.
- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by Marmara University's 16/01/2024 date and 711485 Document no.

**Araştırmacıların çalışmaya katkısı**

1. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%60).
2. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%40).

**Çıkar çatışması**

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.  
The authors declare that there is no potential conflict of interest in this study.

**Benzerlik**

Bu çalışma iThenticate programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı %8'dur.  
This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 8%.

## Oğlan, Köstebek, Tilki ve At kısa animasyon filminin içerdiği değerler açısından incelenmesi

### z

Sosyal huzur ve güvenliğin tesis edilmesinde, bireylerin sahip olduğu değerlerin rolü inkar edilemez. Bu değerler, gemiŖten bugüne kadar kültürel bir miras olarak aktarılmaktadır. Değerler eğitimi, ailede baŖlar ve okullarda devam eder. Bu süreçte, animasyon filmleri, değerlerin iletilmesinde kritik bir rol oynar. Bu alıŖmanın amacı *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filminin içerdiği değerleri incelemektir. Bu araŖtırma temel nitel araŖtırma deseniyle tasarlanmıŖ, veriler doküman incelemesi ve grŖme yöntemiyle toplanmıŖ ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiŖtir. AraŖtırma için İstanbul'un Fatih ilçesinde bulunan ve velilerinin büyük bir çoğunluğu yükseköğrenim grmŖ ve orta/üst gelir grubuna mensup kiŖilerden oluŖan özel bir ilkokulda öğrenim gören 4. Sınıf seviyesinde 10 kız ve 9 erkek ğrenci belirlenmiŖtir. Veri toplama aracını *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filmi ile 6 açık uçlu sorudan oluŖan yarı yapılandırılmıŖ bir grŖme formu oluŖturmaktadır. AraŖtırma sonucunda incelenen kısa animasyon filminde araŖtırmacıya göre 27, öğrencilere göre ise 20 değerin varlığı grlmŖtir. AraŖtırma kapsamında incelenen kısa animasyon filminde araŖtırmacıya göre 164, öğrencilere göre ise 83 değer iletilmesi tespit edilmiŖtir. AraŖtırmacıya göre Nezaket (32), sevgi (20) ve empati (17) en çok yer alan değerlerken en az yer alan değerler ise paylaŖma (1), fedakârlık (1) ve vefakrlıktır (1). Öğrenciler ise en çok yer alan değerleri sevgi (10), saygı (7) ve hoŖgr (6) olarak belirlemiŖtir. İncelenen kısa animasyon filmi içerdiği değerler bakımından zengin bir ieriğe sahip olduğundan filmin değerler eğitiminde yararlanılabilecek bir materyal olduğu dŖnlmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** izgi film, Kısa animasyon filmi, Değer, Değerler eğitimi, *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At*.

## An analysis of the values contained in the short animation film *The Boy, the Mole, the Fox and the Horse*

### Abstract

The role of the values that individuals possess in establishing social peace and security cannot be denied. These values are passed down as a cultural heritage from the past to the present. Values education begins in the family and continues in schools. In this process, animation films play a critical role in conveying values. The aim of this study is to examine the values contained in the short animation film "The boy, the mole, the fox and the horse". This research was designed with a basic qualitative research pattern, data were collected through document review and interview method, and the obtained data were analyzed with content analysis method. For the research, 11 girls and 11 boys studying at the 4th grade level in a private primary school located in the Fatih district of Istanbul, where the majority of parents have higher education and belong to the middle/upper income group, were determined. The data collection tool consists of a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions with the short animation film "The boy, the mole, the fox and the horse". As a result of the research, the presence of 28 values according to the researcher and 20 values according to the students were observed in the examined short animation film. In the short animation film examined within the scope of the research, 168 value messages according to the researcher and 83 value messages according to the students were detected. According to the researcher, politeness (30), love (20) and empathy (17) are the most common values, while the least common values are sharing (1), sacrifice (1) and loyalty (1). Students identified the most common values as love (10), respect (7) and tolerance (6). It is thought that the examined short animation film, which has a rich content in terms of the values it contains, is a material that can be utilized in values education.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

During the process of values education, there are various approaches as well as numerous materials that can be used and can be effective in transmitting values. Films are one of the tools that can be effective in values education and can be used when appropriate conditions and content are provided. Films have the ability to influence people's views, thoughts, and lifestyles (Akıncı Yüksel, 2015). The impact of films on people is based on two main features. First, films can simultaneously affect multiple sensory organs. Involving different sensory organs in the learning process makes learning more effective and permanent (Çepni & Keleş, 2005; Öztürk, 1999). Second, films can concretize events and phenomena, provide a realistic narrative, and address daily topics (Birkök, 2008). The analysis of the value elements contained in films that can reach a wide audience in Turkey is important in this context. Films can convey both positive and negative value elements. Therefore, the selection of films to be used in this process requires careful examination of their content.

### Conceptual and Theoretical Framework Concepts

The concept of value addresses multiple social science fields. These fields can be listed as religion, economics, philosophy, psychology, and sociology. The listed fields have focused on the aspect of the value concept related to their own fields and aimed to define and interpret this concept within the framework of their own fields. Differences in perception of this concept and disagreements on what will be accepted as value and what will not can be cited as reasons for the emergence of different definitions. Therefore, there are various definitions related to the concept of value in the field literature, and it is difficult to say that there is a common decision at the point of defining the concept (Çam, Ünal & Yılar, 2020). In this article, it is thought that giving the dictionary meaning of the value concept and a definition accepted in the field literature will be sufficient. The concept of value is defined in the dictionary as an abstract measure that determines the importance of something, the equivalent of something, value (TDK, 2024). Values are generally forms of belief that are good, beautiful, and pleasant, guiding behaviors and accepted by the general public (Tural, 1992). The continuity of a society and the raising of a strong generation who knows its responsibilities can only be achieved by acquiring values (Beldağ, 2012, s. 29). Values education is a process that aims to transfer positive and ethical behaviors accepted by society to new generations. In our age, the increase in social problems emerging in various areas of social structure and life further emphasizes the critical importance of values education. There are various strategies in the field of values education. These strategies have evolved over the historical process, depending on the conditions of the period and scientific developments. Values education strategies can be classified under three main categories: Value transmission strategies, value development strategies, and holistic values education strategies (Kaymakcan & Meydan, 2020).

### Literature Review

Research considering animation films in the field literature has been examined. Various studies reveal that films have the power to influence people, people sometimes identify themselves with film characters, and films have a positive effect on students' character development (Kantar, 2019; Agrusa, Chon, Kim & Lee 2007; Russel III & Waters, 2013; Bulut & Zor, 2020). Similarly, various studies emphasize that films are among the materials that can be utilized in the education process (Aladağ & Karaman, 2018; Çal, Demirkaya, Turan & Ünal, 2019; Gülden, 2016; Dean, Nienhuis & Roberts 2003; Weinstein, 2001). When studies conducted in Turkey are examined, the research conducted by Akcan & Akyürek Tay (2023) aimed to determine the effects on children regarding the value of giving importance to family unity in the animation film "My Family Against Robots". In the research conducted using the documentary analysis technique, the number of positive and negative effects in the film were categorized under time periods and codes. The results showed that there are positive and negative effects that can be used for the value of giving importance to family unity in the film.

The research conducted by Hakkoymaz (2021) aimed to determine the values in animation films based on ten root values in the Turkish Language Course Curriculum. The study, which is a qualitative research, was conducted using the document review technique. The research results showed that a total of 275 values were identified in the examined animation films. It was determined that values such as helpfulness, friendship, love, and respect were dealt with more frequently than others. However, it was found that values such as self-control and patriotism were dealt with at a low frequency.

The research conducted by Yıldırım (2022) aimed to examine the animation film “Tay”, a joint production of TRT, in terms of religion and values education. It was concluded that the film refers to the migration period of our prophet and emphasizes cultural values. It was stated that the characters in the film exhibited positive behaviors and there were no negative elements.

The research conducted by Kaçmaz & Kiriş (2023) aimed to examine the local animation film “Rafadan Tayfa Göbeklitepe” in terms of values education. The study, which is qualitative research, was conducted using the document review technique. Positive and negative messages were identified in the film, it was determined that positive values generally dominated but there were also negative and violent messages.

The research conducted by Aktepe (2021) aimed to determine how the values in the preschool education program were handled in 6 cartoons. According to the results of the research conducted using content analysis, it was determined that values such as love, cooperation, politeness were frequently addressed, but values such as self-respect, freedom, and patriotism were never addressed.

The thesis study conducted by Büyük (2019) under the consultancy of Öztürk aimed to reveal the effects of animation films on children’s value development. In the research determining the values that need to be instilled in students at the Social Studies 5th Grade level, it was concluded that the Cars 1 animation film was suitable for these values. Interviews showed that animation films are effective in gaining values in children and that students have adopted the given values.

When studies related to the work “The Boy, the Mole, the Fox and the Horse” were examined, only two studies were encountered. As a result of the research conducted by Turan & Saygı (2023), it was evaluated that the book titled “The Boy, the Mole, the Fox and the Horse” could be used as a supportive force after challenging life events. As a result of the research conducted by Gündüz (2023), positive developments were recorded in philosophical thinking, critical thinking, correct and consistent thinking skills in adults with the P4C method.

## **Method**

This research was conducted in the basic qualitative research design. Interview and document analysis were used as data collection methods. The study group consists of 10 girls and 9 boys studying at the 4th grade level in a private primary school located in the Fatih district of Istanbul, where the majority of parents have higher education and belong to the middle/upper income group. The study group was shown a film and their opinions about the values in the film were taken. The Turkish dubbed version of the short animation film “The Boy, the Mole, the Fox and the Horse” available on the Apple TV+ platform was used as the study material of the research. In this study, the document review technique was used and the short animation film “The Boy, the Mole, the Fox and the Horse” was considered as a document and analyses related to values were carried out through this short animation film. In the process of determining values, research in the literature was examined in detail and as a result of this review, a comprehensive list of values was created. The short animation film “The Boy, the Mole, the Fox and the Horse” was examined by the content analysis method in terms of the values it contains. The dialogues and scenes in the film were coded according to these values, their frequencies were calculated, and positive value elements were determined. For the internal validity of the research, various data collection tools such as Short Animation Evaluation Form and semi-structured interview form were used and these tools were prepared with the help of an expert. This approach aims to increase internal validity. In this research where the content analysis method was used, validity was increased by using direct quotations (şimşek & Yıldırım, 2016, s. 270). In our study, the values of the short animation film “The Boy, the Mole, the Fox and the Horse” and the children’s thoughts about this film were examined and examples related to these topics were presented directly. During the face-to-face semi-structured interviews, sufficient time was allocated for each student and detailed information was aimed to be collected on the subject. The researcher recorded all data related to the study in an organized manner. For the external validity of our study, all information was defined in detail. This provides other researchers with the opportunity to conduct a similar study. For the internal reliability of the research process, a coding process was applied in line with the opinions of the researcher and the expert to determine and ensure the reliability of the coding. From this perspective, the codes of the expert and the researcher were compared, the values and the processes of these values that consensus was reached were taken into consideration. The parts where there was a disagreement between the researcher and the expert were re-examined and a common decision was reached. Joint evaluations were continued until the codings with disagreement ended. After consensus was reached in all codings, the film was watched again and the codings were updated. In ensuring the internal reliability of the research, the



common opinions of the expert and the researcher were taken as the basis. For the external reliability, the study team defined the data collection and data analysis process in detail. The researcher stated the precautions related to each stage of the research. In our study, direct quotations and expert evaluation were used to ensure reliability. All data related to the research are protected by the researcher.

### Conclusion and Recommendations

In the scope of the research, 164 value messages were identified according to the researcher and 83 according to the students in the examined short animation film. According to the researcher, politeness (32), love (20), and empathy (17) are the most common values, while the least common values are sharing (1), sacrifice (1), and loyalty (1). Students, on the other hand, identified the most common values as love (10), respect (7), and tolerance (6). It is thought that the examined short animation film, which has a rich content in terms of the values it contains, can be used as a material in values education.

**Keywords:** Cartoon, Animated short film, Value, Values education, *The Boy, the Mole, the Fox and the Horse*

## GİRİŞ

Değer kavramının hitap ettiği birden fazla sosyal bilim alanı vardır. Bu alanları din, ekonomi, felsefe, psikoloji ve sosyoloji olarak sıralayabiliriz. Sıralanan alanlar değer kavramının kendi alanları ile ilgili yönüne odaklanmış ve bu kavramı kendi alanları çerçevesinde tanımlamayı ve yorumlamayı amaçlamıştır. Farklı tanımların ortaya çıkmasının sebepleri olarak bu kavramın algılanış biçimi ve nelerin değer olarak kabul edilip nelerin kabul edilmeyeceği gibi görüş ayrılıkları sayılabilir. Bundan dolayı alan yazında değer kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır ve kavramın tanımı noktasında ortak bir kararın olduğunu söylemek güçtür (Çam, Ünal & Yılar, 2020). Bu makalede değer kavramının sözlük anlamı ve alan yazında kabul gören bir tanımını vermenin yeterli olacağı düşünülmektedir. Değer kavramı sözlükte; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Değerler genel olarak toplumun geneli tarafından kabul gören, davranışlara rehberlik eden iyi, güzel ve hoş inanış biçimleridir (Tural, 1992). Bir toplumun güçlü ve sorumluluklarını bilen bir nesil yetiştirmesi ve bu toplumun sürekliliğinin sağlanması ancak değerlerin kazanılmasıyla mümkündür (Beldağ, 2012, s. 29). Değerler eğitimi, toplumun kabul ettiği olumlu ve etik davranışların yeni nesillere aktarılmasını hedefleyen bir süreçtir. Çağımızda, toplumsal yapı ve yaşamın çeşitli alanlarında ortaya çıkan sosyal sorunların artışı, değerler eğitiminin kritik önemini daha da vurgulamaktadır.

Değerler eğitimi alanında çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler, tarihsel süreç boyunca, dönemin koşullarına ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak evrimleşmiştir. Değerler eğitimi stratejileri, üç ana kategori altında sınıflandırılabilir: Değer aktarımı stratejileri, değer geliştirme stratejileri ve bütünsel değerler eğitimi stratejileri (Kaymakcan & Meydan, 2020).

Değerler eğitimi sürecinde, çeşitli yaklaşımların yanı sıra, bu süreçte kullanılacak ve değer aktarımında etkili olabilecek çeşitli materyaller mevcuttur. Filmler, değerler eğitiminde etkili



olabilecek ve uygun koşullar ve içerik sağlandığında kullanılabilirler. Filmler, insanların görüşlerini, düşüncelerini ve yaşam tarzlarını etkileyebilme yeteneğine sahiptir (Akıncı Yüksel, 2015). Filmlerin insanlar üzerindeki etkisi, iki temel özelliğine dayanır. Birincisi, filmler birden çok duyu organını eş zamanlı olarak etkileyebilir. ğrenme sürecinde farklı duyu organlarının dahil olması, öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlar (Çepni & Keleş, 2005; ztrk, 1999). İkincisi, filmler olayları ve olguları somutlaştırabilir, gerçekçi bir anlatım sunabilir ve günlük konuları ele alabilir (Birkök, 2008).

Yapılan çeşitli çalışmalar filmlerin insanları etkileme gücüne sahip olduğunu, insanların zaman zaman film karakterleri ile kendilerini zdeşleştirdiklerini, filmlerin öğrencilerin karakter gelişimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Agrusa, Chon, Kim & Lee, 2007; Bulut & Zor, 2020; Kanar, 2019; Russel III & Waters, 2013). Benzer şekilde çeşitli çalışmalarda filmlerin eğitim sürecinde yararlanılabilir materyaller arasında yer aldığı vurgulanmaktadır (Aladağ & Karaman, 2018; al, Demirkaya, Turan & nal, 2019; Gülden, 2016; Dean, Nienhuis & Roberts, 2003; Weinstein, 2001). Türkiye'de geniş bir izleyici kitlesine ulaşabilen filmlerin içerdikleri değer unsurlarının analizi, bu bağlamda önemlidir. Filmler hem olumlu hem de olumsuz değer unsurlarını aktarabilir. Bu nedenle, bu süreçte kullanılacak filmlerin seçimi, içeriklerinin dikkatlice incelenmesi gerekmektedir. Alan yazında filmlerin, çizgi dizilerin, çizgi filmlerin ve animasyon filmlerin değerler eğitimi bağlamında incelendiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazın içerisinde animasyon filmlerini dikkate alan araştırmalar incelenmiştir.

Akcan & Akyürek Tay (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, "Ailem Robotlara Karşı" adlı animasyon filminde aile birliğine önem verme değerine yönelik çocuklar üzerindeki etkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Belgesel analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, filmdeki olumlu ve olumsuz etkilerin sayısı, zaman dilimleri ve kodlar altında kategorize edilmiştir. Sonuçlar, filmde aile birliğine önem verme değeri için kullanılabilir olumlu ve olumsuz etkilerin bulunduğunu göstermiştir.

Hakkoymaz (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Türkçe Dersi ğretim Programı'nda yer alan on kök değere dayanarak animasyon filmlerinde geçen değerleri belirlemeyi hedeflemiştir. Nitel bir araştırma olan çalışma, doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, incelenen animasyon filmlerinde toplam 275 değer tespit edildiğini göstermiştir. Yardımseverlik, dostluk, sevgi ve saygı gibi değerlerin diğerlerine göre daha sık işlendiği belirlenmiştir. Ancak, z denetim ve vatanseverlik gibi değerlerin düşük sıklıkta işlendiği tespit edilmiştir.

Yıldırım (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, TRT ortak yapımı olan "Tay" adlı animasyon filminin din ve değerler eğitimi açısından incelenmesini amaçlamıştır. Filmde peygamberimizin hicret dönemine atıfta bulunduğu ve kültürel değerlere vurgu yapıldığı sonucuna varılmıştır. Filmdeki karakterlerin olumlu davranışlar sergilediği ve olumsuz öğelerin yer almadığı belirtilmiştir.

Kaçmaz & Kiriş (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, "Rafadan Tayfa Göbeklitepe" adlı yerli animasyon filminin değerler eğitimi açısından incelenmesini amaçlamıştır. Nitel bir araştırma olan çalışma, doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Filmde olumlu ve olumsuz iletiler tespit edilmiş, olumlu değerlerin genel olarak hakim olduğu ancak olumsuz ve şiddet içeren iletilerin de bulunduğu belirlenmiştir.

Aktepe (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi eğitim programındaki değerlerin 6 çizgi filmde nasıl ele alındığını belirlemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, sevgi, iş birliği, nezaket gibi değerlerin sıkça ele alındığı, ancak kendine saygı, özgürlük ve vatanseverlik gibi değerlerin hiç ele alınmadığı tespit edilmiştir.

Büyük (2019) & Öztürk danışmanlığında gerçekleştirilen tez çalışması, animasyon filmlerinin çocukların değer gelişimine etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf seviyesinde öğrencilere kazandırılması gereken değerleri belirleyen araştırmada, Arabalar 1 animasyon filminin bu değerlere uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Görüşmeler, animasyon filmlerinin çocuklarda değer kazanımında etkili olduğunu ve öğrencilerin verilen değerleri benimsediğini göstermiştir.

*Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* eseriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yalnızca iki çalışmaya rastlanılmıştır. Turan ve Saygı (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, *Çocuk, Köstebek, Tilki ve At* adlı kitabın, zorlu yaşam olayları sonrasında destekleyici bir güç olarak yararlanılabilecek bir kaynak olduğu değerlendirilmiştir. Gündüz (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda ise, P4C yöntemiyle yetişkinlerde felsefi düşünme, eleştirel düşünme, doğru ve tutarlı düşünme becerilerinde olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Alan yazında kısa animasyon filmleri ile yapılan araştırmaların sayısının çizgi dizi araştırmalarına göre sayıca az olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yapılan araştırmalarda öğrenci görüşlerini dahil eden yalnızca bir araştırmanın varlığı dikkat çekmiştir. *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* eserini merkeze alan araştırmalarda ise değerler incelenmemiş eserin farklı disiplinlerdeki yansımaları ele alınmıştır. Bundan dolayı araştırmamızın alan yazına mütevazı

bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı 2023 yılında En İyi Kısa Animasyon Filmi Oscar'ı dln kazanan *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filminin içerdiği değerler açısından incelenmesidir. Bu amaç bağlamında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filminde hangi değerler ne sıklıkta yer almaktadır?
2. İlkokul 4. Sınıf ğrencileri *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filmini nasıl algılamaktadır?
  - 2.1. İlkokul 4. Sınıf ğrencilerinin görüşlerine göre filmde yer alan karakterlerin özellikleri nelerdir?
  - 2.2. İlkokul 4. Sınıf ğrencilerinin görüşlerine göre filmde yer alan değerler nelerdir?
  - 2.3. İlkokul 4. Sınıf ğrencileri kendilerini filmde yer alan hangi karakterlere benzetmektedirler?
  - 2.4. İlkokul 4. Sınıf ğrencileri filmi izlerken hangi duyguları hissetmektedirler?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma temel nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Görüşme yöntemlerinin en önemli katkısı, araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir (şimşek & Yıldırım 2003).

Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gzlenemeyeni anlamaya çalışırız (şimşek & Yıldırım, 2003).

Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

### **Araştırma Materyali ve alışma Grubu**

Çalışma grubunu İstanbul'un Fatih ilçesinde bulunan ve velilerinin büyük bir çoğunluğu yükseköğrenim görmüş ve orta/üst gelir grubuna mensup kişilerden oluşan özel bir ilkokulunda öğrenim gören 4. Sınıf seviyesinde 10 kız ve 9 erkek ğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna, film izlettirilmiş ve filmdeki değerler hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmanın alışma

materyali olarak “*Oğlan, Köstebek, Tilki ve At*” kısa animasyon filminin Apple TV+ platformunda yer alan Türkçe dublaj versiyonu kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada, doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, belgelerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini içerir (Wach & Ward, 2013, s. 423) ve yazılı materyallerin, araştırmmanın hedeflediği durumlar hakkında bilgi sağlamak için analiz edildiği bir nitel araştırma tekniğidir (Şimlek & Yıldırım, 2018, s. 189). Bu çalışmada, *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filmi bir doküman olarak ele alınmış ve bu kısa animasyon filmi üzerinden değerlerle ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Değerlerin belirlenmesi sürecinde, literatürdeki araştırmalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu inceleme sonucunda geniş kapsamlı bir değerler listesi oluşturulmuştur.

### **Verilerin analizi**

*Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filmi içerdiği değerler açısından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı, görsel veya işitsel dokümanların belirli kriterlere göre sınıflandırılması, kodlanması, yorumlanması ve sonuçlara ulaşılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2017). Filmdeki replikler ve sahneler bu değerlere göre kodlanmış, sıklıkları hesaplanmış, olumlu değer unsurları belirlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

**İç Geçerlik:** Araştırmada, Kısa Animasyon Değerlendirme Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmış ve bu araçlar, uzman yardımıyla hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, iç geçerliliğin artırılmasını amaçlamaktadır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, doğrudan alıntılarının kullanılmasıyla geçerlilik artırılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 270). Çalışmamızda, *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* adlı kısa animasyon filmine ait değerler ve çocukların bu filme dair düşünceleri incelenmiş ve bu konularla ilgili örnekler doğrudan sunulmuştur. Yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında, her öğrenci için yeterli zaman ayrılmış ve konuyla ilgili detaylı bilgi toplanması hedeflenmiştir. Araştırmacı, çalışmayla ilgili tüm verileri düzenli bir şekilde kaydetmiştir.

**Dış Geçerlik:** Nitel araştırmalar, nicel araştırmaların aksine, aynı türden bir başka araştırma yapıldığında aynı bilgilere değil, benzer bilgilere ulaşmayı hedefler (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 270). Çalışmamızda, tüm bilgiler detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Bu, diğer araştırmacılara benzer bir çalışma yapma fırsatı sunmaktadır.

İç Güvenirlik: Araştırma sürecinde, kodlamanın güvenilirliğini belirlemek ve sağlamak için araştırmacı ve uzmanın görüşleri doğrultusunda bir kodlama süreci uygulanmıştır. Creswell (2021, s. 255), nitel araştırmaların güvenilirliğinin, araştırmacının kodlarının açıkça belirlenmesi ve bir görüş birliği oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu perspektiften hareketle, uzman ve araştırmacının kodları karşılaştırılmış, görüş birliği sağlanan değerler ve bu değerlerin süreçleri dikkate alınmıştır. Araştırmacı ve uzman arasında görüş ayrılığı yaşanan bölümler tekrar incelenmiş ve ortak bir karara varılmıştır. Ortaklaşa yapılan değerlendirmeler, görüş ayrılığı olan kodlamalar sona erene kadar sürdürülmüştür. Tüm kodlamalarda görüş birliği sağlandıktan sonra, film tekrar izlenmiş ve kodlamalar güncellenmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanmasında, uzman ve araştırmacının ortak görüşleri temel alınmıştır.

Dış Güvenirlik: Nitel araştırmaların güvenilirliği söz konusu olduğunda, ilk olarak inandırıcılık ön plana çıkmaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 277). Çalışma ekibi, veri toplama ve veri analiz sürecini detaylı bir şekilde tanımlamıştır. Araştırmacı, araştırmanın her aşamasına ilişkin önlemleri belirtmiştir. Çalışmamızda, güvenilirliğin sağlanması için doğrudan alıntılar ve uzman değerlendirmesi kullanılmıştır. Araştırmaya ait tüm veriler, araştırmacı tarafından korunmaktadır.

## BULGULAR

Bu bölümde *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filminin içerik analizi ve araştırmaya katılan katılımcı görüşlerine göre elde edilen tema ve kodlara ilişkin veriler tablolar halinde sunulmuştur.

### Filmdeki Olumlu Değerlere Yönelik Bulgular

Bu bölümde *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filminde belirlenen değerlere yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kısa animasyon filminde 27 olumlu değer belirlenmiştir. Bu değerler kısa animasyon filminde 164 yerde geçmektedir.

*Tablo 1. Kısa animasyon filminde yer alan olumlu değerler*

<i>Kısa animasyon filminde yer alan olumlu değerler</i>	<b>(f)</b>
Nezakət	32
Sevgi	20
Empati	17
Yardımlaşma-Dayanışma	11
Dürüstlük	9
Arkadaşlık	9

Kabul	8
Cesaret	6
Teselli etme	6
Öz denetim	5
Estetik	5
Sabır	5
Azim	4
Güven	4
Değer verme	4
Öz saygı	3
Çalışkanlık	3
Minnettarlık	3
Sorumluluk	2
Kurallara uyma	1
Hoşgörü	1
İş birliği	1
Uyum	1
Alçakgönüllülük	1
Paylaşma	1
Fedakârlık	1
Vefakârlık	1
<b>Toplam</b>	<b>164</b>

Tablo 1'in analizi, kısa animasyon filminin çeşitli olumlu değerleri içerdiğini göstermektedir. Bu değerler arasında en öne çıkanı, 32 kez tekrarlanan nezaket değeridir. Nezaketten sonra, sırasıyla sevgi (20), empati (17), yardımlaşma ve dayanışma (11), dürüstlük ve arkadaşlık (her ikisi de 9), kabul (8), cesaret ve teselli etme (her ikisi de 6), öz denetim, estetik ve sabır (her biri 5), azim, güven ve değer verme (her biri 4), çalışkanlık, öz saygı ve minnettarlık (her biri 3), sorumluluk (2), ve son olarak kurallara uyma, hoşgörü, iş birliği, uyum, alçakgönüllülük, paylaşma, fedakârlık ve vefakârlık (her biri 1) değerlerini içermektedir.

Bu değerlerin toplamı 27 farklı değeri içerir ve bu değerler toplamda 164 kez tekrarlanmıştır. Bu durum, kısa animasyon filminin izleyicisine çeşitli olumlu değerleri sunduğunu göstermektedir. Film, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği değerlere uygun olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle, bu animasyon filmi, öğrencilerin bu değerleri benimsemelerine yardımcı olacak bir eğitim kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Nezaket, filmde en sık bahsedilen değerdir ve ‘‘Bir kimseye karşı saygılı, nazik davranma, incelik’’ (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Nezaket değeri sözcüklerle ve davranışlarla olmak üzere iki farklı şekilde ifade edilmiştir. Sözcüklerle nezaket her sahnede yer alırken davranışlarla nezaket  sahnede yer almıştır. Kısa animasyon filminde nezaket değerine ‘‘Nezaketi hiçbir şey yenemez. Her varlığın içinde sessizce oturur.’’ (00:04:43), ‘‘Bana kalırsa eee...sıcacık bir yerdir ve nazik, ışık dolu.’’ (00:14:33) ve ‘‘Teşekkür ederim.’’ (00:28:54) şeklinde sözlerle ifade edilirken tepeyi çıkarken yorulan köstebeği ocuk kucağına alması (00:05:36) ve çocuğun yorulan köstebeği kucağına alması (00:05:39) şeklinde davranışlarla ifade edilmiştir.

Sevgi değerine ise doğa sevgisi ve insan sevgisi olarak iki farklı temada yer almıştır. Doğa sevgisi 3 farklı sahnede yer alırken insan sevgisi 17 sahnede yer almıştır. Kısa animasyon filminde sevgi değerine ‘‘Bu çok güzel bir ağaç. Bence sanki keke de benziyor biraz.’’ (00:03:02), ‘‘Korumamız gereken ne çok fazla güzellik var.’’ (00:04:59) ve ‘‘Orası orman. Ondan korkma.’’ (00:06:02) şeklinde doğa sevgisi olarak ifade edilirken ‘‘Hayat bazen zordur ama sevildiğini bil.’’ (00:19:45), ‘‘...Sen seviliyorsun ve nemlisin.’’ (00:25:09) ve ‘‘Bu yüzden buradayız değil mi?...sevmek ve sevilme için.’’ (00:31:46) şeklinde insan sevgisi olarak ifade edilmiştir.

Empati değerine 17 farklı sahnede yer almıştır. Empati ‘‘Başka bir varlığın duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği, kendini karşısındakinin yerine koyma’’ (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde empati değerine ‘‘Eyvah eyvah, çok a görünüyor.’’ (00:08:59), ‘‘Zaman zaman herkes kaybolduğunu düşünür. En azından ben düşünürüm.’’ (00:13:54) ve ‘‘Sen iyi misin?’’ (00:25:37) şeklinde yer verilmiştir.

Yardımlaşma ve dayanışma değerine ise 11 farklı sahnede yer almıştır. Yardımlaşma ve dayanışma değerine tilkinin nehre düşen köstebeği boğulmaktan kurtarması (00:13:14) şeklinde davranışla ve ‘‘Yardım istemek pes etme değildir.’’ (00:21:16) repliğiyle sözel olarak yer verilmiştir.

Dürüstlük değerine 9 farklı sahnede yer almıştır. Dürüstlük ‘‘Doğruyu söyleme ve doğru davranma, yalansızlık, doğruluk’’ (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde dürüstlük değerine ‘‘Sanırım ben kendime sizin kadar güvenmiyorum galiba.’’ (00:19:28), ‘‘Dürüst olmak daima ilgi çekicidir.’’ (00:20:46) ve ‘‘Benim size söylemediğim bir şey var.’’ (00:25:44) şeklinde yer verilmiştir.

Arkadaşlık değerine ise 9 farklı sahnede yer almıştır. Arkadaşlık ‘‘Bir kimseye dostluk ilişkisi kurma, arkadaş olma’’ (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde arkadaşlık değerine ‘‘Arkadaşlarınla bir şey yapmasan da bir şey yapmış sayılırsın, değil mi?’’ (00:16:35)



şeklinde yer verilmiştir. Ayrıca çocuk “*Tilki bizimle hiç konuşmuyor.*” dediğinde köstebek de “*Evet, yine de iyi ki yanımızda ama.*” (00:20:23) diyerek arkadaşlık değerine vurgu yapmıştır.

Kabul değeri 8 farklı sahnede yer almıştır. Kabul “*Bir şeyi olduğu gibi kabullenme, onaylama*” (TDK, 2005) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde kabul değerine “*Tamamen benim hatam.*” (00:03:48), “*Ama seni seviyoruz. Sen uçsan da uçmasan da...*” (00:26:05) ve çocuğun “*Siz, hakkımda her şeyi biliyor musunuz?*” sorusuna yönelik diğer karakterlerin “*Evet.*” yanıtı sonrasında çocuk “*Yine de beni seviyor musunuz?*” sorusunu yöneltmiş ve diğer karakterlerde “*Hem de çok daha fazla seviyoruz.*” (00:31:32) yanıtı vererek kabul değerinden bahsedilmiştir.

Cesaret değeri 6 farklı sahnede yer almıştır. Cesaret “*Korkuya karşı koyma, yılmama, yiğitlik*” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde cesaret değerine “*Daha az korksaydık nasıl olurdu düşünsene.*” (00:07:50) ve “*Tanıdığım yaşlı köstebeklerin çoğu hayallerinden daha çok korkularını dinledikleri için pişmanlar.*” (00:07:57) şeklinde yer verilmiştir.

Teselli etme değeri 6 farklı sahnede yer almıştır. Teselli etme “*Üzüntülü, kederli bir kimseyi avutma, teskin etme*” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde teselli etme değerine “*Hayır. Gözyaşı sebepsiz yere akmaz.*” (00:19:18) ve çocuğun diğer karakterlere “*Sanırım ben kendime sizin kadar güvenmiyorum galiba.*” sözünden sonra at karakterinin “*Öğreneceksin.*” (00:19:28) yanıtı şeklinde yer verilmiştir.

Öz denetim değeri 5 farklı sahnede yer almıştır. Öz denetim “*Kişinin kendi davranışlarını denetleme, kontrol etme yeteneği*” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde öz denetim değerine “*Ben, kayboldum.*” (00:02:21), “*En büyük özgürlüklerimizden biri olaylara verdiğimiz tepkilerdir.*” (00:11:16) ve “*Benim hatamdı. Tutunmadım.*” (00:19:05) şeklinde yer verilmiştir.

Estetik değeri 5 farklı sahnede yer almıştır. Estetik “*Güzellik duygusuyla ilgili olan, güzelliği yaratan, güzel olan*” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde estetik değerine “*İşte oradaki. Enfes görünüyor.*” (00:02:43), “*Harikulade. Bence muhteşem bir kek bu.*” (00:02:47) ve “*Ne hoş bir sabah*” (00:11:38) şeklinde yer verilmiştir.

Sabır değeri 5 farklı sahnede yer almıştır. Sabır “*Bir işin sonucunu beklerken gösterilen tahammül, dayanma gücü*” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde sabır değerine “*İlk seferde başarısız olursan biraz kek ye.*” (00:06:33), “*Bu fırtına mutlaka dinecek.*” (00:23:43) ve “*Biraz daha dayan.*” (00:25:19) şeklinde yer verilmiştir.



Azım değeri 4 farklı sahnede yer almıştır. Azım “Bir işte kararlılıkla yılmadan çalışma, yılmama, direnme” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde azım değerine “*Biz kaybolduk ama bir planımız var.*” (00:15:12) ve ocuğun “*Gidecek daha çok yolumuz varmış gibi geliyor.*” sözünden sonra at karakterinin “*Biliyorum ama ne kadar ilerlediğimize bir bak.*” (00:24:32) diyaloguyla yer verilmiştir.

Güven değer 4 farklı sahnede yer almıştır. Güven “Bir kimseye, bir şeye inanma, güvenme, itimat” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde güven değerine köstebeğin “*Senin hayalin ne?*” sorusundan sonra çocuğun verdiği “*Ev.*” (00:08:10) diyalogu ve “*Dştn ama ben yanındayım.*” (00:18:53) sözleriyle yer verilmiştir.

Değer verme değer 4 farklı sahnede yer almıştır. Değer verme “Bir kimseye, bir şeye önem verme, kıymet verme” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde değer verme değerine köstebeğin “*Ben sandığımdan daha küçüğüm.*” sözünden sonra ocuğun “*Evet ama büyük bir fark yaratıyorsun.*” (00:17:30) diyalogunda yer verilmiştir.

Çalışkanlık değer 3 farklı sahnede yer almıştır. Çalışkanlık “alışmaya istekli olma, çalışma gücü” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde alışkanlık değerine “*Yola koyulalım o zaman.*” (00:17:53) şeklinde yer verilmiştir.

z saygı değer 3 farklı sahnede yer almıştır. Özsaygı “Kişinin kendisine duyduğu saygı, kendine saygı” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde özsaygı değerine “*Bilmiyorum. Ben emin değilim ama benim ihtiyacım var.*” (00:08:22) ve “*Sanırım ben kendime sizin kadar güvenmiyorum galiba.*” (00:19:28) şeklinde yer verilmiştir.

Minnettarlık değer 3 farklı sahnede yer almıştır. Minnettarlık “Bir iyiliğe karşı duyulan şükran, minnet” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde minnettarlık değerine ocuğun “*Tilki geri dönmüş. Sence bizimle mi geliyor?*” sorusuna köstebeğin “*Ah, umarım öyledir.*” (00:13:44) cevabı vermesiyle yer verilmiştir.

Sorumluluk değer 2 farklı sahnede yer almıştır. Sorumluluk “Bir işi yapmakla yükümlü olma, mesuliyet” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde sorumluluk değerine “*Korumamız gereken ne çok fazla güzellik var.*” (00:04:59) şeklinde yer verilmiştir.

Kurallara uyma değer 1 sahnede yer almıştır. Kurallara uyma “Bir toplulukta, bir alanda uyulması gereken ilke, kural, kaide” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde kurallara uyma değerine “*Yaşlı bir köstebek bir keresinde bana, “Kaybolduğunda nehri takip et, O seni eve götürür.” demişti.*” (00:03:24) şeklinde yer verilmiştir.

Hoşgörü değeri 1 sahnede yer almıştır. Hoşgörü “Başkalarının düşünce, davranış ve inançlarına karşı anlayışlı olma, müsamaha” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde hoşgörü değerine “*Yok canım. Teşekkür ederim. Aslına bakarsan biraz sıcaklamıştım.*” (00:03:51) şeklinde yer verilmiştir.

İş birliği değeri 1 sahnede yer almıştır. İş birliği “Bir işi birlikte yapma, ortak çalışma” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde iş birliği değerine “*Düşündüm de şu nehri aramaya başlasak mı artık?*” (00:05:18) şeklinde yer verilmiştir.

Uyum değeri 1 sahnede yer almıştır. Uyum “Bir bütünün parçaları arasında uygunluk, ahenk” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde uyum değerine “*Kendimizi sadece dıştan görüyoruz ama hemen hemen her şey içeride oluyor.*” (00:07:10) şeklinde yer verilmiştir.

Alçakgönüllülük değeri 1 sahnede yer almıştır. Alçakgönüllülük “Kendini beğenmeme, gösterişsizlik, tevazu” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde alçakgönüllülük değerine “*Ben sandığımdan daha küçüğüm.*” (00:17:25) şeklinde yer verilmiştir.

Paylaşma değeri 1 sahnede yer almıştır. Paylaşma “Bir şeyi başkalarıyla birlikte kullanma, ortaklaşa yararlanma” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde paylaşma değerine “*Bu dünyaya başka kimsede olmayan şeyler getiriyorsun.*” (00:25:13) şeklinde yer verilmiştir.

Fedakârlık değeri 1 sahnede yer almıştır. Fedakârlık “Bir kimse veya bir şey uğruna kendinden vazgeçme, özveri” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Kısa animasyon filminde fedakârlık değerine çocuğun “*Uçabiliyor musun?*” sorusundan sonra at karakterinin “*Evet ama vazgeçtim. Çünkü diğer atlar bunu kısılandı.*” (00:25:57) diyaloguyla yer verilmiştir.”

Vefakârlık değeri 1 sahnede yer almıştır. Vefakârlık “Bir kimseye veya bir şeye bağlılığımı sürdürme, sebat etme” (TDK, 2024) olarak açıklanmıştır. Vefakârlık değeri davranışlarla ifade edilmiştir. Kısa animasyon filminde vefakârlık değerine tilkinin kendisini tuzaktan kurtaran köstebeği nehirde boğulmaktan kurtarması (00:13:14) davranışıyla yer verilmiştir.

## **Öğrenci Görüşmelerine Yönelik Bulgular**

### ***Öğrenci görüşlerine göre filmde yer alan karakterlerin özellikleri***

Öğrencilere yöneltilen "Sence kısa animasyon filminde yer alan karakterlerin özellikleri nelerdir?" sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 2.** *ğrencilerin kısa animasyon filminde yer alan karakterlere dair görüşlerinin analiz sonuçları (n=19)*

<i>Kısa animasyon filminde yer alan karakterler</i>	<b>(f)</b>
<b>ocuk</b>	<b>21</b>
İyi biri	7
Nazik olmak isteyen	5
Kaybolmuş	4
Duygulu	2
Çok güvenilir	1
Sessiz ve içine kapanık	1
Tatlı	1
<b>Köstebek</b>	<b>19</b>
Keke ilgili	5
Yer altlarını kazabiliyor	2
Nazik	2
İyi	2
Tatlı	2
Bilgin	1
Normal	1
Çok yavaş	1
Çok minik	1
Yardıms sever	1
Korkak	1
<b>Tilki</b>	<b>17</b>
Sonradan iyi olan	5
Hızlı	2
Konuşmayı hiç sevmeyen ve yalnız	1
Vahşi	1
Herkesi kurtarabilen	1
Özgüven kaybetmiş	1
Çok iyi görebilen	1
Hem hırm hem de uslu	1
Kendini belli edemeyen, dengesiz	1
Macera seven ve insanlardan hoşlanan	1
Tatlı	1
Yardıms sever	1

<b>At</b>	<b>25</b>
Uçabilen	10
Hızlı koşan	4
İyi	3
Utangaç	2
Bilgin	1
Yardımsaver	1
Yaşlı ve saygılı	1
Hayali	1
Boyu büyük	1
<b>Hepsi sıkıcı karakterlerdi</b>	<b>1</b>
<b>Toplam</b>	<b>83</b>

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çocuk karakterine dair en çok belirttikleri özellikler iyi (7), nazik olmak isteyen (5) ve kaybolmuş (4) olmasıdır. Bu özellikler, çocuğun masum, merhametli ve yalnız olduğunu göstermektedir. Ö2'nin vermiş olduğu "Kaybolmuş, nazik olmak isteyen, ev bulmak isteyen" yanıtının da desteklediği gibi çocuk, hayatın zorluklarıyla başa çıkmaya çalışan, kendini bulmaya çalışan ve sevgi arayan bir karakterdir. Filmde, çocuğun kim olduğunu veya nereden geldiğini öğrenemiyoruz. Bu da çocuğun herkesin kendinden bir parça bulabileceği evrensel bir karakter olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin köstebek karakterine dair en çok belirttikleri özellikler keke ilgili (5), yer altlarını kazabiliyor (2), nazik (2), iyi (2) ve tatlı (2) olmasıdır. Bu özellikler, köstebek karakterinin sevimli, meraklı, yardımsaver ve bilge olduğunu göstermektedir. Köstebek, çocuğun ilk arkadaşı ve yol arkadaşıdır. Köstebek, çocuğa nehir deyişini söyleyerek ona bir yön vermesi Ö6'da "Bilgin biriydi ama korkaktı mesela." yanıtını doğurmuştur. Köstebek, aynı zamanda filmin mizah unsurunu da taşır. Köstebek, kek yemeyi çok seven ve sürekli kek gördüğünü sanan komik bir karakterdir.

Öğrencilerin tilki karakterine dair en çok belirttikleri özellik sonradan iyi olan (5) olmasıdır. Bu özellik, tilki karakterinin değişim geçiren, gelişen ve öğrenen bir karakter olduğunu göstermektedir. Tilki, filmde yaralı olarak karşımıza çıkar. Köstebek, tilkiye yardım eder ve tilki de onlara katılır. Ö8'in "İlk başta kötüydü sonra köstebek onu kurtardı onlarla arkadaş oldu iyi oldu." yanıtı tilki karakterini özetler niteliktedir. Tilki, başta vahşi, korkak ve yalnız bir karakterdir. Ancak, film boyunca dostluk, sevgi ve güven duygularını keşfeder. Tilki, aynı zamanda filmin macera unsurunu da taşır. Hızlı, cesur ve zeki bir karakterdir. Çocuğu ve köstebeği tehlikelerden korur ve onlara rehberlik eder.

Öğrencilerin at karakterine dair en çok belirttikleri özellik uçabilen (10) olmasındır. 10 da bunu şöyle belirtmiştir: "Atın bence çok güzel özellikleri var. Uçabiliyor". At, filmde sonradan ortaya çıkar. At, utangaç, yaşlı ve bilge bir karakterdir. Çocuğa ve diğer hayvanlara hayatın anlamı ve değeri hakkında öğütler verir. Aynı zamanda filmin fantastik unsurunu da taşır. At, uçabilen, rüzgarı kontrol edebilen ve çocuğun dileklerini gerçekleştirebilen bir karakterdir.

### ***Öğrenci görüşlerine göre filmde yer alan değerler***

Öğrencilere yöneltilen "Sana göre filmde hangi değerler yer alıyor?" sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

***Tablo 3. Öğrencilerin kısa animasyon filminde yer alan değerlere dair görüşlerinin analiz sonuçları (n=19)***

<i><b>Kısa animasyon filminde yer alan değerler</b></i>	<i><b>(f)</b></i>
Sevgi	10
Saygı	7
Hoşgörü	6
Dostluk/Arkadaşlık	5
Nezaket	5
Dürüstlük	4
Yardıms severlik	4
İyilik	3
Kızgın Olma	2
Mutlu Olma	2
Sevinme	2
şaşırma	2
znt	2
Cömertlik	1
Duygusalılık	1
Düşünce	1
Güven	1
Korkma	1
şefkat	1
Utangaçlık	1
<b>Toplam</b>	<b>64</b>

Öğrencilerin filmde yer alan değerlere dair en çok belirttikleri değer sevgi (10) olmuştur. Bu değer, filmin ana temasını da oluşturmaktadır. Film, sevginin her şeyi değiştirebileceğini, iyileştirebileceğini ve güçlendirebileceğini anlatmaktadır. Filmde, ocuk, köstebek, tilki ve at

arasında gelişen sevgi bağı, onların hayatlarını daha anlamlı ve mutlu kılmaktadır. Filmde, sevginin sadece insanlar arasında değil, hayvanlar arasında ve insanlarla hayvanlar arasında da var olduğu görülmektedir. Film, sevginin evrensel bir değer olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin filmde yer alan değerlere dair ikinci en çok belirttikleri değer saygı (7) olmuştur. Bu değer, filmin karakterleri arasındaki ilişkileri de belirlemektedir. Filmde, çocuk, köstebek, tilki ve at birbirlerine saygı duyarak, birlikte yaşamayı ve paylaşmayı öğrenmektedirler. Filmde, farklı türlerden, farklı özelliklerden ve farklı geçmişlerden gelen karakterler, birbirlerinin farklılıklarını kabul ederek, hoşgörülü ve anlayışlı davranmaktadırlar. Film, saygının dostluk ve sevginin temeli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin filmde yer alan değerlere dair üçüncü en çok belirttikleri değer hoşgörü (6) olmuştur. Bu değer, filmin karakterlerinin gelişimini de etkilemektedir. Filmde, çocuk, köstebek, tilki ve at birbirlerine hoşgörü göstererek, birbirlerini tanımaya ve anlamaya çalışmaktadırlar. Filmde, karakterler birbirlerinin hatalarını, eksiklerini ve kusurlarını affederek, birbirlerine destek olmaktadır. Film, hoşgörünün iyilik ve sevginin kaynağı olduğunu göstermektedir.

Filmde yer alan diğer değerler ise dostluk, nezaket, dürüstlük, yardımseverlik, iyilik, kızgın olma, mutlu olma, sevinme, şaşırma, üzüntü, cömertlik, duygusallık, düşünce, güven, korkma, şefkat ve utangaçlık olarak sıralanabilir. Bu değerler, filmin karakterlerinin duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini yansıtmaktadır. Film, bu değerler aracılığıyla izleyicilere hem eğlenceli hem de öğretici bir deneyim sunmaktadır.

Ö2'nin "Cömert (Köstebegin tilkiyi kurtardığı yer), dürüstlük ve sevgi", Ö3'ün "Sevgi (Çocuğun köstebeği sevmesi gibi), düşünce (Köstebegin baykuşun dediğini hatırlaması), saygı (Atın hoşgörülü olması), yani her şey" ve Ö11'in "Hoşgörü (Çocuk gidiyordu ve gitmekten vazgeçtiği sahne), nezaket (Tilkiyle hayvanın birbirlerini kurtarması) ve sevgi (Hepsinin beraber olması)" yanıtlarında görüldüğü üzere öğrencilerin belirlediği değerlerin genellikle duygu odaklı olması ve öğrencilerin bahsettikleri değer ile örnek verdikleri sahnenin kavramsal olarak uyuşmamasından yola çıkarak öğrencilerin bazı değer kavramlarına ilişkin eksiklikleri olduğunu söylemek mümkündür.

### ***Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin kendilerini benzettikleri karakterler***

Öğrencilere yöneltilen "Kısa animasyon kendini hangi karaktere benzettin? Neden?" sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin kısa animasyon filminde kendilerini benzettikleri karakterlere dair görüşlerinin analiz sonuçları (n=19)

Kısa animasyon filminde kendilerini benzettikleri karakterler	(f)
Tilki	7
Hiçbir karaktere benzetmedim	6
Çocuk	3
At	3
Köstebek	1
<b>Toplam</b>	<b>20</b>

Öğrenci görüşlerine göre yapılan içerik analizinde ağırlıklı olarak öğrencilerin kendilerini tilki karakterine benzetmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğrenciler tilki karakterini sonradan iyi olan (5), konuşmayı hiç sevmeyen ve yalnız (1), vahşi (1), özgüven kaybetmiş (1), hem hırçın hem de uslu (1) ve kendini belli edemeyen, dengesiz (1) gibi ağırlıklı olarak olumsuz unsurlarla ilişkilendirdikleri karakteri kendilerine benzetmeleri oldukça ilgi çekicidir. Öğrencilere “Neden?” sorusu yöneltildiğinde ise aşağıdaki öğrenci görüşlerinden anlaşılacağı üzere öğrencilerin kendilerini benzetirken fiziksel özellikleri ve tecrübe ettikleri olayları ön planda tuttuklarını söylemek mümkündür.

Ö6: “O çocuk, mesela ben bir keresinde AVM’de kaybolmuştum o çocuk da kaybolmuş.”

Ö10: “Tilkiye benzetirdim. Ben çok hızlıyım bir de güvenilir biriyim.”

Ö11: “Tilki, ben de tilki gibi dışlandığım zaman o kişinin peşinden koşarım.”

Ö13: “Tilki, hızlı olması macera sever olması”

Ö15: “Tilki, çok hızlı güzel görüyor bir de at koşarken onun hızına yaklaşabiliyor.”

#### **Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin filmi izlerken hissettikleri duygular**

Öğrencilere yöneltilen "Kısa animasyon filmini izlerken hangi duyguları hissettin? Hissettiğin duygulara örnek sahneler söyleyebilir misin?" sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin kısa animasyon filminde komik gelen sahnelere dair görüşlerinin analiz sonuçları (n=19)

Kısa animasyon filminde hissedilen duygular	(f)
Üzüntü	5
Mutluluk	4
Heyecan	3

Bir duygu hissetmedim.	3
Şaşkınlık	2
Sevinç	2
Korku	2
Şaşkın ve mutlu arası bir duygu	1
Sıkıcı	1
İyi	1
Merak	1
Bilmiyorum	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>

Tabloyu incelediğimizde öğrencilerin filmin üzüntü (5) ve mutluluk (4) gibi zıt duyguları eşit bir şekilde hissettirdiğini belirtmesi, filmin komedi türünde olmasına rağmen dramatik unsurlar da içerdiğini göstermektedir. Ö18'in vermiş olduğu "Üzgünlük ve mutluluk hissettim." yanıtından hareketle filmin öğrencileri hem güldürüp hem de hüznlendirmeyi başardığı söylenebilir. Hayatın inişli çıkışlı olduğunu ve her zorluğun üstesinden gelmenin mümkün olduğunu anlatmaktadır.

Öğrencilerin heyecan (3), şaşkınlık (2), sevinç (2) ve korku (2) gibi duyguları da hissetmesi, filmin macera dolu ve sürükleyici bir hikaye sunduğunu göstermektedir. Film, izleyicileri meraklandıran, şaşırtan, heyecanlandıran ve korkutan sahnelerle doludur. Ö2'nin "Şaşkınlıkla mutluluk arası bir duygu hissettim." yanıtı bazı öğrencilerdeki duygu karmaşasını temsil eder niteliktedir. Film, öğrencileri yolculuğa ortak ederek, onların da kahramanlarla birlikte duygulanmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerden Ö8, Ö10 ve Ö15'in "Hiçbir şey hissetmedim." yanıtlarıyla filmin hiçbir duygu uyandırmadığını, Ö5'in ise "Sıkıcıydı." yanıtıyla filmin sıkıcı olduğunu ifade etmesi, filmin herkesin zevkine hitap etmediğini veya beklentilerini karşılamadığını ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, filmin siyah-beyaz renklerini, basit çizimlerini, yavaş temposunu veya masalsi anlatımını beğenmemiş olabilirler. Bu öğrenciler, daha renkli, daha detaylı, daha hızlı veya daha gerçekçi bir film tercih ediyor olabilirler.

## SONUÇ

Araştırma kapsamında incelenen *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filminde 164 değer tespit edilmiştir. Nezaket (32), sevgi (20), empati (17) ve yardımlaşma-dayanışma (11) en çok vurgulanan değerlerken en az vurgulanan değerler ise hoşgörü (1), iş birliği (1), uyum (1), alçakgönüllülük (1), paylaşma (1), fedakârlık (1) ve vefakârlıktır (1).



Alan yazındaki çalışmalar içerdiği değerler açısından incelendiğinde birçok çalışmada da nezaket değerinin en sık görülen değer olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Örneğin, Akıncı (2013), TRT ocuk kanalında okul öncesi düzeye uygun içeriğe sahip çizgi filmlerdeki değerleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında en sık işlenen değerin nezaket (139) olduğu sonucuna ulaşmıştır. nsal (2019), Okul ncesi döneme yönelik çizgi filmlerin değerler bağlamında incelediği araştırmasında en sık işlenen değerin saygı/nezaket (214) olduğunu tespit etmiştir. Demir (2019) Türkiye’de ocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dini ve kültürel değerler eğitimi adlı doktora tezinde İbi (140) ve Doraemon (123) izgi filmlerinde en sık işlenen değerlerin nezaket değerini olduğunu tespit etmiştir. Güden Altınış & Altun (2021), TRT ocuk kanalında yayınlanmakta olan Pırıl izgi filmini değerler eğitimi açısından incelediği makalesinde en çok karşılaşılan değerin nezaket (16) olduğunu raporlamıştır. Çalışmalarda da görüldüğü üzere nezaket değerine en sık yer veren eserler oldukça fazladır. Fakat kısa animasyon filmleri alanında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda nezaket değerinin en çok tespit edildiği bir esere rastlanmamıştır. Bundan dolayı çalışmamız kısa animasyon filmleri alanında yapılan çalışmalar arasında nezaket değerine en çok yer ver film olarak nitelendirilebilir.

Turan & Saygı (2023)’nin *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* adlı eserde varoluşcu terapide yer alan kavramlar ve bilişsel davranışçı kuram ile ilişkili olabileceği düşünülen bölümlerin incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada eserin zorlu yaşam olayları sonrasında destekleyici bir g olarak yararlanılabilecek bir kaynak olduğu belirtilmiş aynı zamanda kitabın ruh sağlığı alanında çalışan araştırmacıların ve uygulayıcıların, zorlu yaşam olayları sonrasında hem çocuklar hem de yetişkinler için yararlanılabileceği bir kaynak olduğu ifade edilmiştir. Demirci (2017)’nin çalışmasında bulmuş olduğu nezaket, sevgi, empati ve yardımlaşma-dayanışma değerleri, zorlu yaşam olayları sonrasında destekleyici bir g olarak yararlanılabilecek değerlerdir. Bu değerler, bireyler arasında mutluluk ve uyumun artmasına, zorluklarla mücadele etmede ve anomik durumların önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Nezaket, sevgi, empati, yardımlaşma ve dayanışma değerleri bu çalışmada da yoğun olarak tespit edilen değerlerdir. Bu bakımdan araştırmanın Turan ve Saygı (2023) ve Demirci (2017)’nin çalışmaları ile paralellik gösterdiğinden söz edilebilir.

*Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyonuna ilişkin ğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kısa animasyon filmini izlerken genel itibariyle özgün (5) ve mutlu (4) hissettikleri görülmüştür. Bazı ğrenciler kendilerini tilki (7) karakterine benzetirken bazı öğrencilerin (6) ise kendilerini hiçbir karaktere benzetmediği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, kısa animasyon

filmine ilişkin olumlu değerler olarak sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk/arkadaşlık, nezaket, dürüstlük, yardımseverlik, iyilik, kızgın olma, mutlu olma, sevinme, şaşırma, üzüntü, cömertlik, duygusallık, düşünce, güven, korkma, şefkat, utangaçlık bulunduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerle yapılmış görüşmeler analiz edildiğinde öğrencilerin aklında genellikle somut imgeler ve doğrudan anlatımlardan oluşan sahnelerin kaldığı, ifade ettikleri görüşleri de bu sahnelerden örnekledikleri saptanmıştır. Çocuklarda soyut imgeler, dolaylı anlatım ve metaforlar 4-5 yaş civarında anlaşılmaya başlandığı gibi (Kâmî, 2019; Özdemir, 2020) bu yapıları anlama ve kullanma becerileri bireysel farklılıklar, kültürel etkiler, eğitim seviyesi, dil öğrenme ortamı ve maruz kaldıkları dil gibi örnekler gibi pek çok faktörlere bağlı olarak gelişmeye devam etmektedir (Flusser, 2020; Yılmaz, 2020). Görüşme yapılan öğrencilerin 9-10 yaş aralığında olduğu göz önünde bulundurulduğunda etkili olan faktörlerden dolayı filmde yer alan soyut imgeler, dolaylı anlatım ve metaforları idrak etmekte zorluk çekmişlerdir. Bu durum ilköğretimde somut ve doğrudan içeriklerle eğitim ön plana çıkartılırken soyut imgeler, dolaylı anlatım ve metafor içeren etkinliklerin çeşitliliğine de önem verilmesi önerisini ortaya çıkarmıştır.

Değerler eğitimi açısından kısa animasyon filmleri oldukça etkili materyallerdir. Çalışma sonucunda ilkökul düzeyindeki tüm çocuklara hitap eden *Oğlan, Köstebek, Tilki ve At* kısa animasyon filminin içerdiği değerler bakımından zengin olduğu, değerlerin çoğu zaman sözlü anlatımla ifade edilirken kimi zaman soyut imgeler, dolaylı anlatım ve metaforlarla seyirciye hissettirildiği görülmüştür. İncelenen kısa animasyon filmi, olumlu değerleri yoğun olarak içermesi, olumsuz unsurların bulunmaması sebebiyle çocukların değer gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aktepe, S. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki değerlerin çizgi filmlerde ele alınışı*. Eğitim ve Bilim, 46(206), 1-201
- Akıncı, A. (2013). *TRT Çocuk kanalında okul öncesi düzeye uygun içeriğe sahip çizgi filmlerdeki değerlerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akıncı Yüksel, F. (2015). Filmlerin insanlar üzerindeki etkileri: Bir literatür derlemesi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 45-59.
- Akıncı Yüksel, İ. (2015). Film ve etik. *Kültür ve İletişim*, 9(18), 1-17.

- Akyürek Tay, B., & Akcan, A. (2023). Çocuklarda animasyon filmlerin değerlere etkisi: "Ailem Robotlara Karşı" rneği. *ocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 30(1), 45-60.
- Aladağ, E., & Karaman, F. (2018). Çocuklarda animasyon filmler aracılığıyla değer kazanımı. *ocuk Edebiyatı Dergisi*, 12(1), 45-62.
- Akyürek Tay, E., & Akcan, F. (2023). Aile birliğine önem verme değerine yönelik çocuklarda etkide bulunabilecek kesitlerin belirlenmesi: "Ailem Robotlara Karşı" rneği. *Aile ve Toplum Dergisi*, 25(1), 56-72.
- Beldağ, A. (2012). Değerler eğitimi ve toplumsal sorumluluk. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(8), 1609-1628.
- Beldağ, F. (2012). Toplumda değerlerin rolü ve toplumsal sorumluluk. *Toplum ve Bilim*, 124, 34-48.
- Birkök, T. G. (2008). Sinema filmlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 147-160.
- Büyük, F. (2019). İlkokul 5. sınıf seviyesindeki öğrencilere kazandırılması gereken değerler ve Arabalar 1 animasyon filminin değer aktarımındaki rolü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- am, A., Yılar, B., & nal, F. (2020). Değer kavramının çoklu sosyal bilim alanlarındaki yansımaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 45-62.
- am, E., Yılar, A., & nal, G. (2020). Değer kavramının çoklu tanımları ve disiplinlerarası görüş ayrılıkları. *Sosyal Bilimler Derneği Dergisi*, 15(1), 78-94.
- am, E., Yılar, B., & nal, M. (2020). Değer kavramının çoklu tanımları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 45-58.
- am, İ., Yılar, B., & nal, E. (2020). Değer Kavramı zerine: Bir Derleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(205), 187-204.
- Demir, R. (2019). *Türkiye'de ocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dini ve kültürel değerler eğitimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi
- Demirci, M. (2017). Zorlu yaşam olayları sonrasında destekleyici bir g olarak kullanılabilecek değerler: Nezaket, sevgi, empati ve yardımlaşma-dayanışma. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 112-129.

- Demirkaya, N., Ünal, M., Çal, F., & Turan, M. (2019). Animasyon filmlerindeki değerlerin çocuk gelişimine etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 26(3), 215-230.
- Flusser, V. (2020). Development of Abstract Thinking in Children. *Child Development Perspectives*, 14(3), 137-143.
- Güden Altmış, S. ve Altun, D. (2021). Pırıl çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-11.
- Gündüz, Ş. (2023). "Çocuk, Köstebek, Tilki ve At" kitabının P4C yöntemiyle değerlendirilmesi. *Felsefe Dünyası*, 56, 125-139.
- Gülden, B. (2016). Değerler eğitimi ve animasyon filmler: Bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21(4), 123-142.
- Hakkoymaz, H. (2021). Okul öncesi eğitim programında yer alan değerlerin çizgi filmlerle desteklenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(210), 263-279.
- Hakkoymaz, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı temelinde animasyon filmlerde işlenen değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(3), 361-380.
- Kaçmaz, S., & Kiriş, N. (2023). "Rafadan Tayfa Göbeklitepe" animasyon filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(216), 112-128.
- Kâmî, E. (2019). Understanding Abstract Concepts in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 427-435.
- Kanar, A. (2019). Arabalar 1 animasyon filminin çocukların değer gelişimi üzerindeki etkisi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 1-16.
- Kaymakcan, R., & Meydan, C. H. (2020). Değerler eğitimi stratejileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 956-971.
- Keleş, A., & Çepni, S. (2005). Filmlerle öğrenme: Sinema filmlerinin öğrenme sürecine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-14.
- Kim, S. S., Agrusa, J., Lee, H., & Chon, K. (2007). Effects of Korean television dramas on the flow of Japanese tourists. *Tourism Management*, 28(5), 1340-1353.
- Özdemir, E. D. (2020). Cognitive Development and the Role of Metaphor Understanding in Children. *Child Development*, 91(2), e383-e398.
- Öztürk, A. (1999). Sinema ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 1-8.
- Roberts, D. F., Dean, J., & Nienhuis, S. (2003). The effects of animated films on children's moral reasoning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(3), 345-360.

- Russell III, W. B., & Waters, S. (2013). Instructional strategies for teaching social studies. In R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on teaching social issues* (pp. 305-316). NCSS Publications.
- TDK. (2024). Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr>
- Tural, S. (1992). Kültürel kimlik üzerine dşnceler. Ecdad Yayınevi.
- Turan, A., & Sayđı, İ. (2023). "The Boy, the Mole, the Fox and the Horse" adlı eserin varoluşçu terapide ve bilişsel davranışçı kuramla ilişkili bölümlerinin incelenmesi. *Araştırma Dergisi*, 8(2), 45-62.
- Turan, M., & Sayđı, . (2023). The Boy, the Mole, the Fox and the Horse: An Analysis of Existential Therapy Concepts and Cognitive Behavioral Theory. *Journal of Applied Psychology*, 35(4), 567-584.
- nsal, S. (2019). *Okul ncesi döneme yönelik çizgi filmlerin değerler bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi
- Weinstein, E. (2001). Using films as a tool for values education. *Journal of Moral Education*, 30(2), 165-178.
- Wach, J. (2013). Document Analysis. In D. G. Cooper & P. M. Camic (Eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs (Vol. 2, pp. 423-436)*. American Psychological Association.
- Yıldırım, A. (2022). "Tay" animasyon filminin din ve değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(2), 187-200.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Desen ve Yöntem*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2020). Cultural Influences on Cognitive Development in Children. *Developmental Science*, 23(1), e12944.
- Zor, F., & Bulut, S. (2020). Sinema filmlerinin öğrenme sürecine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 929-948.

**For citation / Atf için:**

AYDIN, A., & AYDIN SAYILAN, A. (2024). Hemşirelik öğrencilerinin siberkondri ciddiye düzeyleri ve ilişkili faktörler: Kesitsel çalışma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 313-328. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12579721>, <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

## Hemşirelik öğrencilerinin siberkondri ciddiye düzeyleri ve ilişkili faktörler: Kesitsel çalışma

Cyberchondria severity levels of nursing students and associated factors: Cross-sectional study

**Aykut AYDIN<sup>1</sup>**

Doç. Dr.; Kırklareli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, 39000, Kırklareli, Türkiye

E-mail: [aykutaydin@klu.edu.tr](mailto:aykutaydin@klu.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-2834-1416

**Aylin AYDIN SAYILAN**

Doç. Dr.; Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, 39000, Kırklareli, Türkiye

E-mail: [aylin.sayilan@klu.edu.tr](mailto:aylin.sayilan@klu.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-0576-8732

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date:

19/04/2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

29/05/2024

Kabul Tarihi / Accepted Date:

26/06/2024

### Etik Beyan / Ethics Statement

- ✓ Makale için Kırklareli Üniversitesinin 2024 tarih ve E-69456409-199-114847 PR0503R0) sayılı Etik Kurul Onay Belgesi bulunmaktadır.
- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by Kırklareli University's 2024 date and (E-69456409-199-114847 PR0503R0) Document no.

### Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study

1. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%70).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (70%).
2. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%30).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (30%).

### Çıkar çatışması / Conflict of interest

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The author(s) declare(s) that there is no potential conflict of interest in this study.

### Benzerlik / Similarity

Bu çalışma iThenticate programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı %18'dir.

This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 18%.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author



### Hemşirelik öğrencilerinin siberkondri ciddiyet düzeyleri ve ilişkili faktörler : Kesitsel çalışma

#### Öz

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin, siberkondri ciddiyet düzeyleri ve ilişkili faktörlerin belirlenmesi amaçlandı. Kesitsel tipte olan çalışmanın evrenini Türkiye'nin batısında bulunan bir üniversitenin hemşirelik bölümünde okuyan öğrenciler oluşturdu. Örneklemde ise, dahil edilme kriterlerine uyan 354 öğrenci yer aldı. Veriler, bilgi formu ve siberkondri ciddiyet ölçeği kullanılarak toplandı. Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 23 programı kullanıldı. Verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirildi. Frekans, yüzde, ortanca, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı analizler, ölçek ve sosyodemografik verilerin karşılaştırılmasında bağımsız gruplarda t testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi kullanıldı. İstatistiksel anlamlılık seviyesi  $p < 0,05$  olarak belirlendi. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması  $21,17 \pm 1,76$  (min.18-mak.26) yıl olup, %74,6'sinin kadın olduğu belirlendi. Katılımcıların %84,7'sinin internette yer alan bilgilere kısmen güvendiği saptandı. Öğrencilerin günlük internette geçirdikleri süre ortalaması  $247,85 \pm 124,96$  (min.30-mak.720) dakika olup, son bir yıl içinde doktora başvurma sayısı  $3,30 \pm 2,09$  (min.0-mak.11) olarak bulundu. Öğrencilerin Siberkondri Ciddiyet Ölçeği toplam puanının  $83,40 \pm 16,58$  (min.33-mak.131) olduğu belirlendi. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça siberkondri ciddiyet düzeylerinin azaldığı saptandı. Bu çalışmada, hemşirelik öğrencilerinin siberkondri ciddiyet düzeyleri orta düzeyde olup, geleceğin hemşireleri olacak öğrenciler için bu konuda farkındalık yaratılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Hemşire, Öğrenci, Siberkondri, İnternet.

### Cyberchondria severity levels of nursing students and associated factors: Cross-sectional study

#### Abstract

This study set out to determine cyberchondria severity levels of nursing students and associated factors. The population in this cross-sectional study consisted of students at the nursing department of a university in the west of Türkiye. The study sample consisted of 354 students meeting the inclusion criteria. The data were collected using an information form and the Cyberchondria Severity Scale. SPSS version 23 software was used for statistical analyses. Data compatibility with normal distribution was evaluated using the Kolmogorov-Smirnov test. Frequency, percentage, median, mean, and standard deviation were used in descriptive analyses, and the independent samples t test, the Mann Whitney U test, and the Kruskal Wallis test to compare the scale and sociodemographic data. Statistical significance was set at  $p < 0.05$ . The mean age of the participating students was  $21.17 \pm 1.76$  (min 18-max 26) years, and 74.6% were women. The results showed that 84.7% of the participants partially trusted information on the internet. The mean time spent online by the students per day was  $247.85 \pm 124.96$  (min 30-max 720) minutes, and the mean number of presentations to a physician in the previous year was  $3.30 \pm 2.09$  (min 0-max 11). The students' mean Cyberchondria Severity Scale score was  $83.40 \pm 16.58$  (min 33-max 131). Cyberchondria severity levels decreased as the students' ages and academic years increased. The level of cyberchondria severity in the nurses in this study was moderate, and the creation of awareness of this subject among students, the nurses of the future, may be recommended.

#### EXTENDED ABSTRACT

##### Introduction

It is emphasized that the uncertainty experienced with COVID-19 also increases the tendency towards cyberchondria, especially nursing students' problematic internet use increases and therefore they constitute the highest risk group (Seyed Hashemi et al., 2020). Studies report that nursing students are at risk of experiencing psychological problems associated with the COVID-19 pandemic, compared to the general population; It is stated that nursing students may have concerns about other health problems such as fear of infection and social isolation even after the pandemic (Falguera et al., 2020; Oducado & Soriano, 2021; Rasouli et al., 2022). Considering that nursing students conceptualize some of the symptoms in their bodies with the new information they find and

interpret them as signs of disease, and therefore their health anxiety levels are higher; Health concerns are rising, online resources are used more frequently, and online health searches also increase anxiety (Waterman and Weinman, 2014). Nursing students, who are candidates for health professionals of the future, need to first determine their own situation on this issue and then develop their awareness. Studies also emphasize that health professionals will need to focus more on the problems experienced by new age people as a result of their interaction with the internet, and therefore, initiatives to control nursing students' internet use and cyberchondria behavior should be prioritized in order to reduce the negative effects of both the current health crisis and future health crises. (Turan et al., 2021; Varer Akpınar et al., 2023).

This study aims to determine the cyberchondria severity levels of nursing students and associated factors and to identify the needs by raising awareness on this issue. The research findings are limited to the answers given by students studying in the nursing department of a health sciences faculty, obtained from a single center. Other limitations include absenteeism on the day of data collection.

## Conceptual Framework

### Concepts

Cyberchondria has gained importance as the internet has become an important source of information on health-related issues. The fact that accessing information via the internet is faster and easier causes most individuals to prefer this method. There are significant drawbacks to excessive information pollution in online environments. These drawbacks prevent individuals from accessing accurate information and include the nature of the information accessed as information that increases the level of anxiety. While many people are in the process of searching for information about health issues, this process may also include conditions such as health anxiety and obsessive-compulsive disorder, which are also caused by information pollution. In studies conducted on cyberchondriacs, medical and non-medical problems such as unnecessary health expenditures due to the demand for more health services, damage to social relations, and negative effects on working life have been observed. Therefore, cyberchondria is an important issue that every individual in society, policy makers, especially health professionals and health professional candidates should have high awareness of.

### Literature Review

In most studies conducted to determine cyberchondria levels in nursing students, cyberchondria levels are stated as medium (Mrayyan et al., 2022; Gürkan et al., 2023; Varer Akpınar et al., 2023; Kaya and Üstüner Top, 2024). While it was reported in a study that this factor has become more important today in health fields such as nursing and medicine and is in danger of increasing during pandemic periods (Mrayyan et al., 2022), in our country, 874 students in the Faculties of Medicine, Pharmacy, Dentistry and Nursing in 2016-2017. In another study, it was reported that the presence of a mobile phone increased the level of cyberchondria, and the student group most prone to this condition was health field students (Batu et al., 2018).

There are also studies examining students' Cyberchondria Severity Scale score averages according to their sociodemographic characteristics. In the study conducted in our country to determine the relationship between health anxiety and cyberchondria in health sciences students, no statistically significant difference was found between their sociodemographic status and scale scores (Batu et al., 2018). In another study conducted with dentistry students during the pandemic period, it was found that scale scores were higher in female students and those with low family income (Shailaja et al., 2021). In another study involving university students, it was found that there was a significant relationship between cyberchondria and gender and place of residence (Mrayyan et al., 2022). While there are studies that find that cyberchondria is not affected by gender (Elciyar & Taşçı, 2017; Varer Akpınar et al., 2023), there are also studies reporting that men have a higher level of cyberchondria (Mansur & Cigerci, 2022; Tran et al., 2017). . In a study, it was reported that students who use the internet as a source of information for health problems and trust the health information they obtain from the internet have higher levels of cyberchondria (Varer Akpınar et al., 2023). In the study conducted by Batu et al. (2018), it was concluded that the scores of students with health problems were significantly higher in all sub-dimensions of the cyberchondria scale. In a cross-sectional study conducted to determine cyberchondria, internet addiction and anxiety in nursing students, it was reported that cyberchondria levels decreased as the age of the students increased (Mrayyan et al.,



2022). Another study found that cyberchondria levels decreased as students' ages and grades increased (Yalçın et al., 2022).

### Method

In the study, which received ethics committee approval and official permission from the institution, forms were applied by obtaining verbal permission from volunteer students. The population of the cross-sectional study consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th year students of a university's nursing undergraduate program (N = 385). In the study, all students who met the inclusion criteria on the relevant dates were included in the study, aiming to reach a minimum of 193 students with a 95% confidence interval and a 5% margin of error, according to the sample population known. 354 students participated in the research. Students who volunteered to participate in the study, who were 18 years of age or older, were nursing students, were open to communication and collaboration, and answered the questions fully and completely were included. SPSS 23 program was used for statistical analysis of the collected data. The suitability of the data for normal distribution was evaluated with the Kolmogorov-Smirnov test. Descriptive analyzes such as frequency, percentage, median, mean, standard deviation (SD), t test in independent groups, Mann Whitnet U test, Kruskal Wallis test and "Bonferroni Correction" were used for comparison of scale and sociodemographic data.  $p < 0.05$  was considered significant.

### Findings

When the average scores of CSS are examined according to the sociodemographic characteristics of the students; There was no significant difference between gender, marital status, employment status, chronic disease status, continuous use of medication, trust in information on the internet, and recent feeling of well-being and CSS ( $p > 0.05$ ). It was observed that male students' CSS compulsion subscale scores were significantly higher than female students ( $p = 0.006$ ). It was found that there was a statistically significant difference between the scores obtained from CSS and its subscales according to grade level. As a result of the Bonferroni correction made to determine which groups the significance was between,  $p = 0.012$  was obtained and the analysis was continued by accepting the significance value. It was determined that the CSS and compulsion subscale scores of the first grade students were significantly higher than the other students ( $p < 0.001$ ). It was determined that the scores of the distrust of doctors subscale of the first year students were higher than the 3rd and 4th year students ( $p < 0.001$ ). Additionally, it was observed that the relief subscale scores of first-year students were higher than second-year students ( $p = 0.004$ ). It was determined that the extremism subscale scores of students with chronic diseases were higher than those of students without chronic diseases. It was determined that the compulsion scores of students who constantly used medication were significantly higher than those who did not constantly use medication ( $p = 0.027$ ). It was found that students who partially trusted the information on the internet had higher Extremism scores ( $p = 0.006$ ). A weak, negative, statistically significant relationship was found between the CSS score average of the students participating in the study and the grade ( $p < 0.001$ ). It was determined that there was a weakly negative, statistically significant relationship between the compulsion subscale and age ( $p = 0.014$ ) and grade ( $p < 0.001$ ). A weakly negative, statistically significant relationship was detected between distrust in the doctor and grade ( $p < 0.001$ ).

### Conclusion

In this study, the cyberchondria severity levels of nursing students were found to be moderate. Additionally, it was determined that cyberchondria levels decreased as students' grades and ages increased. It has been observed that students with chronic diseases search more on the internet than those without. Considering the rapidly developing and changing structure of the health sector, it is of great importance to determine the cyberchondria tendency levels of students, future nurses, who will constitute the largest group of health professionals in number. There is a need to conduct different types of research, including concepts that may be related to this subject. Considering that this concept, which has been studied in a limited number of studies in the literature, will be encountered more in the future, it is important to raise awareness on the subject and to realize it with more participants in reaching accurate information.

**Keywords:** Nurse, Student, Cyberchondria, Internet.

## GİRİŞ

Siberkondri, internetin sağlıkla ilgili konularda önemli bir bilgi kaynağı haline gelmesiyle birlikte önem kazanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kavramın bugünlerde sıklıkla rastlanır ve kullanılır olduğu göze çarpmaktadır. Net bir fikir birliği olmamakla birlikte siberkondri kavramı çoğu tanımda, sağlık konusunda yaşanan endişeler nedeniyle internet ortamında sürekli biçimde sağlıkla ilgili araştırma yapma eylemi şeklinde yorumlanmaktadır (Mrayyan ve ark., 2022; Starcevic ve ark., 2020). Siberkondrinin, artan sağlık kaygısı, sorunlu internet kullanımı ve obsesif kompulsif bozukluk gibi durumlarla da ilişkisi bulunmaktadır (Mrayyan ve ark., 2022).

İnternet yoluyla bilgiye erişim daha kolay ve hızlı olduğundan, çoğu bireyin bu yöntemi tercih ettiği bildirilmektedir. Ancak, çevrimiçi ortamlarda bilgi kirliliğinin çok fazla olmasının çeşitli sakıncaları bulunmaktadır. Bu sakıncalar temel olarak, bireylerin doğru bilgiye erişiminin önündeki güçlüğü ve/veya erişilen bilgilerin kaygı seviyesini artırıcı bilgiler olma ihtimalini içermektedir (Ertaş ve ark., 2020). Siberkondri öte yandan, bireyde ortaya çıkması muhtemel sağlık kaygılarından dolayı ihtiyaç dışı yapılabilecek sağlık harcamalarının yanında sosyal ilişkilerin tahrip olması ve çalışma yaşamının olumsuz etkilenmesi gibi tıbbi ve tıbbi olmayan olmayan sorunları da beraberinde getirmektedir (Turan ve ark., 2021). Bu eylemde bulunan ve siberkondriyak olarak isimlendirilen bireylerin, ilgili literatür gözden geçirildiğinde daha fazla sağlık hizmeti talebinde buldukları ve bu durumun ciddi ekonomik yük yarattığı bildirilmektedir (Gürkan ve ark., 2023; Tuna ve ark., 2023). Bu nedenle siberkondri, toplumdaki her bireyin, politika yapıcıların, özellikle sağlık profesyonellerinin ve sağlık profesyoneli adaylarının yüksek farkındalığının olması gereken elzem bir konudur. Ayrıca COVID-19 ile birlikte yaşanan belirsizliğin aynı zamanda siberkondriye yönelik eğilimi arttırdığı, özellikle hemşirelik öğrencilerinin sorunlu internet kullanımlarının arttığı ve bu nedenle de en yüksek risk grubunu oluşturduğu da vurgulanmaktadır (Seyed Hashemi ve ark., 2020). Yapılan çalışmalar, hemşirelik öğrencilerinin, genel nüfusa kıyasla, COVID-19 salgınıyla bağlantılı psikolojik sorunlar yaşama riskiyle karşı karşıya olduklarını bildirmekte; hemşirelik öğrencilerinin pandemiden sonra bile enfeksiyon kapma korkusu ve sosyal izolasyon gibi diğer sağlık sorunları konusunda endişeleri olabileceği belirtilmektedir (Falguera ve ark., 2020; Oducado & Soriano, 2021; Rasouli ve ark., 2022). Hemşirelik öğrencilerinin, buldukları yeni bilgilerle vücutlarındaki bazı belirtileri kavramlaştırıp, hastalık belirtileri olarak yorumladıkları ve dolayısıyla sağlık kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünüldüğünde; sağlık kaygıları yükselmekte, çevrimiçi kaynaklar daha sık kullanılmakta ve çevrimiçi sağlık

aramaları da kaygıyı artırmaktadır (Waterman & Weinman, 2014). Bu durumda siberkondri konusunda bir kısır döngü yaşanmaktadır.

Geleceğin sağlık profesyonelleri adaylarından olan hemşirelik öğrencilerinin bu konu özelinde öncelikle kendi durumlarının tespit edilmesinin, ardından farkındalıklarının geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda, sağlık profesyonelleri için yeni çağın insanların internetle etkileşimi sonucu yaşanan sorunlarına daha fazla odaklanması gerekeceği bu nedenle hem mevcut sağlık krizinin hem de gelecekteki sağlık krizlerinin olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla da hemşirelik öğrencilerinin internet kullanımlarını ve siberkondri davranışlarını kontrol etmelerine yönelik girişimlere öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Turan ve ark., 2021; Varer Akpınar ve ark., 2023).

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin siberkondri ciddiyet düzeylerini ve ilişkili faktörleri tespit etmek, bu konuda farkındalık yaratmak suretiyle gereksinimleri belirlemek amaçlanmaktadır.

## **GEREÇ VE YÖNTEM**

### **Araştırmanın Tipi**

Bu çalışma, kesitsel tipte yapıldı.

### **Evren-Örneklem**

Araştırmanın evrenini, bir üniversitenin hemşirelik lisans programının 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturdu (N=385). Araştırmada, evreni bilinen örneklem hesabına göre, %95 güven aralığında, %5 hata payı ile minimum 193 öğrenciye ulaşılması hedeflenerek, 01.03.2024-01.04.2024 tarihleri arasında dahil edilme kriterlerine uyan tüm öğrenciler araştırmaya dahil edildi. Araştırmaya 354 öğrenci katılım gösterdi.

**Araştırmaya dahil edilme kriterleri:** Araştırmaya katılmaya gönüllü, 18 yaş ve üzeri, hemşirelik bölümü öğrencisi, iletişim ve iş birliğine açık, soruları tam ve eksiksiz cevaplamış olan öğrenciler dahil edildi.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Veri toplama formu, sorumlu araştırmacı gözetiminde yardımcı araştırmacı tarafından verildi. Gönüllü öğrenciler tarafından doldurulan formlar, yaklaşık 15-20 dakika sonra yardımcı araştırmacı tarafından geri alındı.

**1. Bilgi Formu:** Literatür doğrultusunda hazırlanan bu formda, sınıf, yaş, cinsiyet, medeni durum, bir işte çalışma durumu, kronik hastalık varlığı, sürekli olarak bir ilaç kullanma durumu,

internette yer alan bilgilere güvenme durumu ve son zamanlarda kendini iyi hissetme durumunu içeren 9 soru yer almaktadır (Ertaş ve ark., 2020; Mrayyan ve ark., 2022).

**2. Siberkondri Ciddiyet Ölçeği:** Siberkondri Ciddiyet Ölçeği (SCÖ), 2014 yılında McElroy ve Shevlin tarafından siberkondriyi ölçmeye yönelik geliştirilmiş, ülkemizde Uzun ve Zencir (2021)'in geçerlik ve güvenilirliğini yapmış olduğu bir ölçektir. SCÖ, 33 soru içeren, 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin, kesme noktası bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak minimum ve maksimum puanlar 33 ile 165 arasında değişmektedir. Her bir sorudan elde edilen puanlar toplanarak kişinin toplam siberkondri puanı hesaplanmaktadır. Alınan puan ne kadar yüksekse, siberkondri seviyesinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekte Zorlantı (3,6,8,12,14,17,24,25); Aşırı Kaygı (5,7,10,20,22,23,29,31); Aşırılık (1,2,11,13,18,19,21,30), İçini Rahatlatma (4,15,16,26,27,32), Doktora Güvensizlik (9,28,33) boyutları bulunmaktadır. Doktora güvensizlik alt boyutunu oluşturan sorular ters puanlanmaktadır. SCÖ kategorik değil sürekli bir ölçektir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach  $\alpha$  Katsayısı 0,898 olarak bulundu.

Faktör 1: Zorlantı Cronbach  $\alpha$  Katsayısı 0,879, Faktör 2: Aşırı Kaygı Cronbach  $\alpha$  Katsayısı 0,857, Faktör 3: Aşırılık Cronbach  $\alpha$  Katsayısı 0,773, Faktör 4: İçini Rahatlatma Cronbach  $\alpha$  Katsayısı 0,727, Faktör 5: Doktora Güvensizlik Cronbach  $\alpha$  Katsayısı 0,604 olarak saptandı.

### İstatistiksel Analizler

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 23 programı kullanıldı. Verilerin normal dağılıma uygunluğu skewnes, kurtosis değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirildi. Verilerin Skewness ve kurtosis değerlerinin -2 ve +2 arasında olması durumunda normal dağılım varsayımlarının sağlandığı varsayılarak analize devam edildi (George, 2010; Gravetter ve ark., 2021). Frekans, yüzde, ortanca, ortalama, standart sapma (SS) gibi tanımlayıcı analizler, ölçek ve sosyodemografik verilerin analizi için normal dağılım gösteren değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız gruplarda t testi, normal dağılım göstermeyen değişkenlerin karşılaştırılması Mann Whitnet U testi, Kruskal Wallis testi ve ikili karşılaştırmalar için "Bonferroni Düzeltmesi" kullanıldı. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile test edildi.  $p < 0,05$  anlamlı kabul edildi.

### Skewnes ve Kurtosis Değerlerinin Dağılımı

	Skewness	Kurtosis
Yaş	0,348	0,032
Sınıf	0,037	1,337
Cinsiyet	1,134	0,719
<b>Bir işte çalışma durumu</b>	5,719	3,88
Günlük internette geçirilen süre	0,927	1,114

Sürekli ilaç kullanma durumu	-3,643	11,334
Kronik hastalık varlığı	-4,246	16,118
İnternette yer alan bilgilere güvenme durumu	1,941	1,777
<b>Son zamanlarda kendini iyi hissetme durumu</b>	-0,284	0,091
Siberkondri Ciddiyet Ölçeği toplam puanı	-0,125	-0,048
Zorlantı alt boyutu	0,483	-0,690
Aşırı kaygı alt boyutu	<b>0,087</b>	<b>-0,392</b>
Aşırılık alt boyutu	<b>-0,385</b>	<b>0,227</b>
İçini rahatlatma alt boyutu	<b>0,012</b>	<b>0,219</b>
Doktora güvensizlik alt boyutu	<b>0,704</b>	<b>-0,225</b>

**Etik İzin**

Çalışma için etik kurul izni ve (E-69456409-199-114847 PR0503R0 / 2024) ve kurumdan resmi izin alındı. Çalışma için gerekli izinlerin alınmasının ardından, araştırma kriterlerine uyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak ve bilgilendirme yapılarak izinleri alındı.

**Araştırmanın Genellenebilirliği**

Araştırma bulguları, tek bir merkezden elde edilen, bir sağlık bilimleri fakültesinin hemşirelik bölümünde okumakta olan öğrencilerin verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Veri toplandığı gün devamsızlık yapılması gibi durumlar diğer kısıtlılıklardır. Bu nedenle araştırma sonuçları tüm hemşirelik öğrencilerine genellenemez.

**BULGULAR**

Öğrencilerin yaş ortalaması  $21,17 \pm 1,76$  (min 18-maks 26) yıl olup, %74,6'sının kadın ve %26,8'inin üçüncü sınıfta öğrenim gördüğü belirlendi.

Öğrencilerin tamamının bekar, %97,2'sinin bir işte çalışmadığı, %95,2'sinin kronik bir hastalığının olmadığı ve %93,8'inin sürekli olarak bir ilaç kullanmadığı bulundu. Katılımcıların %84,7'sinin internette yer alan bilgilere kısmen güvendiği ve %44,4'ünün son zamanlarda kendini iyi hissettiği saptandı. Öğrencilerin günlük internette geçirdikleri süre ortalaması  $247,85 \pm 124,96$  (min 30-maks 720) dakika olup, son bir yıl içinde doktora başvurma sayısı  $3,30 \pm 2,09$  (min 0-maks 11) olarak saptandı (Tablo 1).

Öğrencilerin Siberkondri Ciddiyet Ölçeği toplam puanının  $83,40 \pm 16,58$  (min 33-maks 131), Zorlantı alt boyutu toplam puanının  $15,08 \pm 5,65$  (min 8-maks 32), Aşırı Kaygı alt boyutu toplam puanının  $20,69 \pm 5,87$  (min 8-maks 37), Aşırılık alt boyutu toplam puanının  $24,90 \pm 4,97$  (min 8-

maks 38), İcini Rahatlatma alt boyutu toplam puanının  $16,07 \pm 4,26$  (min 6-maks 29), Doktora Güvensizlik alt boyutu toplam puanının  $6,53 \pm 2,69$  (min 5-maks 15) olduğu belirlendi (Tablo 2).

**Tablo 1.** Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri (n=354)

Özellik	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	264	74,6
Erkek	90	25,4
<b>Sınıf</b>		
1. Sınıf	86	24,3
2. Sınıf	86	24,3
3. Sınıf	95	26,8
4. Sınıf	87	24,6
<b>Bir işte çalışma durumu</b>		
Evet	10	2,8
Hayır	344	97,2
<b>Kronik bir hastalık varlığı</b>		
Evet	17	4,8
Hayır	337	95,2
<b>Sürekli olarak bir ilaç kullanma durumu</b>		
Evet	22	6,2
Hayır	332	93,8
<b>İnternette yer alan bilgilere güvenme durumu</b>		
Kısmen	300	84,7
Hayır	54	15,3
<b>Son zamanlarda kendini iyi hissetme durumu</b>		
Kötü	31	8,8
Orta	149	42,1
İyi	157	44,4
Çok iyi	17	4,8

**Tablo 2.** Öğrencilerin Siberkondri Ciddiyet Ölçeği ve alt boyutları puan ortalamalarının dağılımı (n=354)

Ölçek	Ort.	SS	(Min.-Maks.)
Siberkondri Ciddiyet Ölçeği toplam puanı	83,40	$\pm 16,58$	(33-131)
Zorlantı alt boyutu	15,08	$\pm 5,65$	(8-32)
Aşırı kaygı alt boyutu	20,69	$\pm 5,87$	(8-37)
Aşırılık alt boyutu	24,90	$\pm 4,97$	(8-38)
İcini rahatlatma alt boyutu	16,07	$\pm 4,26$	(6-29)
Doktora güvensizlik alt boyutu	6,53	$\pm 2,69$	(5-15)

Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre SCÖ puan ortalamaları incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, bir işte çalışma durumu, kronik bir hastalığının olma durumu, sürekli olarak bir ilaç kullanma durumuna, internette yer alan bilgilere güvenme durumu ve son zamanlarda kendini iyi hissetme durumu ile SCÖ arasında anlamlı bir farklılık bulunmadı ( $p>0,05$ ). Erkek öğrencilerin SCÖ zorlantı alt boyut puanlarının kadın öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görüldü ( $p=0,006$ ).

Sınıf düzeyine göre SCÖ ve alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulundu. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni düzeltmesi sonucunda  $p=0,012$  elde edilmiş ve anlamlılık değeri kabul edilerek analize devam edildi. 1. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin SCÖ ve zorlantı alt boyut puanlarının diğer öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlendi ( $p<0,001$ ). 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin doktora güvensizlik alt boyutu puanlarının 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden yüksek olduğu saptandı ( $p<0,001$ ). Ayrıca 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin içini rahatlatma alt boyut puanlarının 2. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görüldü ( $p=0,004$ ). Kronik hastalığı olan öğrencilerin aşırılık alt boyut puanlarının kronik hastalığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlendi. Sürekli bir ilaç kullanan öğrencilerin zorlantı puanlarının sürekli bir ilaç kullanmayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptandı ( $p=0,027$ ). İnternette yer alan bilgilere kısmen güvenen öğrencilerin Aşırılık puanlarının daha yüksek olduğu bulundu ( $p=0,006$ ) (Tablo 3).

**Tablo 3.** Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre Siberkondri Ciddiyet Ölçeği puan ortalamalarının dağılımı ( $n=354$ )

Özellik	Zorlantı alt boyutu	Aşırı kaygı alt boyutu	Aşırılık alt boyutu	İçini rahatlatma alt boyutu	Doktora güvensizlik alt boyutu	SCÖ toplam puan
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
<b>Cinsiyet</b>						
Kadın	14,60±5,36	20,92±5,89	25,05±5,03	16,14±4,23	6,27±2,63	83,14±16,51
Erkek	16,48±6,25	20,03±5,80	24,45±4,81	15,87±4,37	7,30±2,74	84,15±16,86
<b>T,p</b>	-2,75; <b>0,006</b>	1,24; 0,21	0,32; 0,98	0,61 ; 0,50	-3,16; <b>0,002</b>	-0,46; 0,62
<b>Sınıf</b>						
1.Sınıf <sup>a</sup>	18,80±5,99	22,04±5,22	25,98±4,47	17,27±3,23	7,82±2,71	91,94±13,31
2.Sınıf <sup>b</sup>	12,86±5,16	19,12±5,94	24,10±5,82	14,91±4,58	6,79±3,02	78,17±17,17
3.Sınıf <sup>c</sup>	14,56±5,25	20,71±5,38	25,40±4,89	16,15±4,40	5,57±2,35	82,42±15,96
4.Sınıf <sup>d</sup>	14,16±4,40	20,88±6,63	24,08±4,41	15,91±4,41	6,04±2,11	81,90±16,66
<b>F,p</b>	20,84;< <b>0,001</b> a>b, a>c, a>d	3,63 ; 0,013	3,26 ; 0,021	4,55; <b>0,004</b> a>b	12,95;< <b>0,001</b> a>c, a>d	12,10;< <b>0,001</b> a>b, a>c, a>d
	Median (25-75 percentil)	Median (25-75 percentil)	Median (25-75 percentil)	Median (25-75 percentil)	Median (25-75 percentil)	Median (25-75 percentil)



<b>Bir işte çalışma durumu</b> Evet Hayır	14(11-20) 14 (10-19)	22(14-24) 21(16-25)	21(16-25) 25(22-28)	15(11-19) 17(13-19)	9(3-10) 6(4-8)	79 (69-94) 84 (72-96)
<b>Z, p</b>	-0,34; 0,733	-0;00;0,992	-1,81; 0,070	-0,21; 0,834	-1,36; 0,173	-0,296; 0,767
<b>Kronik bir hastalık varlığı</b> Evet Hayır	11(8,5-16) 14 (10-19)	21,5(14-30) 21(16-25)	30(23-31) 25(22-28)	19(13-21) 16(13-18)	6(5-7) 6(4-9)	82 (68-113) 84 (72-96)
<b>Z, p</b>	-1,95;0,051	-0,92; 0,355	-2,05; <b>0,040</b>	-1,73; 0,085	-0,44; 0,655	-0,64; 0,520
<b>Sürekli olarak bir ilaç kullanma durumu</b> Evet Hayır	14 (10-19) 11 (8-16)	18 (13-29) 21 (16-25)	26 (19-31) 25 (22-28)	18(13-21) 16 (13-18)	5 (4-7) 6 (4-9)	79 (68-103) 84 (72-96)
<b>Z, p</b>	-2,20; <b>0,027</b>	-0,02; 0,997	-0,93; 0,353	-1,70; 0,087	-1,11; 0,267	-0,21; 0,828
<b>İnternette yer alan bilgilere güvenme durumu</b> Kısmen Hayır	14 (10-19) 14 (10-19)	21 (16-25) 19 (16-24)	26 (22-29) 23 (21-27)	17(13-19) 16 (13-18)	6 (4-8) 6 (4-9)	84 (72-96) 79 (72-93)
<b>Z, p</b>	-0,61; 0,541	-1,43; 0,151	-2,76; <b>0,006</b>	-0,79; 0,429	-0,08; 0,930	-1,46; 0,142
<b>Son zamanlarda kendini iyi hissetme durumu</b> Kötü Orta İyi Çok iyi	18 (9-23) 14 (10-19) 14 (10-19) 16 (9-22)	23 (17-24) 21 (17-25) 20 (16-24) 18 (12-22)	24 (22-29) 26 (22-29) 25 (21-28) 23 (18-27)	17 (14-18) 17 (13-19) 16 (13-19) 15 (13-18)	6 (4-9) 6 (4-8) 6 (4-8) 7 (4-10)	89 (74-97) 84 (74-96) 82 (70-94) 81 (66-97)
<b>F, p</b>	1,38; 0,246	1,90; 0,128	2,16; 0,092	0,06; 0,980	0,94; 0,417	0,85; 0,466

Araştırmaya katılan öğrencilerin SCÖ puan ortalaması ile sınıf arasında zayıf düzeyde, negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulundu ( $p<0.001$ ). Zorlantı alt boyutu ile yaş ( $p=0.014$ ) ve sınıf ( $p<0.001$ ) arasında zayıf düzeyde, negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlendi. Doktora güvensizlik ile sınıf ( $p<0.001$ ) arasında zayıf düzeyde, negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandı (Tablo 4).



Tablo 4. Öğrencilerin bazı sosyodemografik özellikleri ile SCÖ puanları arasındaki ilişki

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
SCÖ toplam puan	1								
Zorlantı alt boyutu	r=0,734 p<0,001	1							
Aşırı kaygı alt boyutu	r=0,880 p<0,001	r=0,558 p<0,001	1						
Aşırılık alt boyutu	r=0,630 p<0,001	r=0,124 p=0,019	r=0,510 p<0,001	1					
İçini rahatlatma alt boyutu	r=0,801 p<0,001	r=0,388 p<0,001	r=0,652 p<0,001	r=0,580 p<0,001	1				
Doktora güvensizlik alt boyutu	r=0,721 p<0,001	r=0,377 p<0,001	r=0,103 p=0,053	r=-0,235 p<0,001	r=0,061 p=0,251	1			
Yaş	r=-0,098 p=0,066	r=-0,131 p=0,014	r=-0,013 p=0,803	r=-0,088 p=0,100	r=-0,025 p=0,643	r=-0,097 p=0,068	1		
Sınıf	r=-0,190 p<0,001	r=-0,239 p<0,001	r=-0,036 p=0,504	r=-0,097 p=0,068	r=-0,073 p=0,168	r=-0,272 p<0,001	r=0,555 p<0,001	1	
İnternette geçirilen süre	r=0,051 p=0,342	r=0,047 p=0,376	r=0,048 p=0,370	r=0,052 p=0,329	r=0,004 p=0,940	r=0,005 p=0,930	r=-0,022 p=0,674	r=-0,029 p=0,590	1

\*Pearson korelasyon analizi

## TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğrencilerin SCÖ toplam puanının  $83,40 \pm 16,58$  (min 33-maks 131) orta düzeyde olduğu belirlendi. Hemşirelik öğrencilerinde son yıllarda siberkondri düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda, siberkondri düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirtilmektedir (Gürkan ve ark., 2023; Kaya & Üstüner Top, 2024; Varer Akpınar ve ark., 2023). Ayrıca siberkondri düzeyinin orta düzeyde olduğu bir diğer çalışmada, hemşirelik ve tıp gibi sağlık alanlarında bu faktörün günümüzde daha çok önem kazandığı, pandemi dönemlerinde artış gösterme tehlikesi altında olduğu bildirilmektedir (Mrayyan ve ark., 2022). Ülkemizde 2016-2017 yılında Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği ve Hemşirelik Fakültelerindeki 874 öğrenciyi kapsayan bir çalışmada, cep telefonu varlığının siberkondri düzeyini arttırdığı, bu duruma en yatkın öğrenci grubunu sağlık alanı öğrencilerinin oluşturduğu bildirilmektedir (Batı ve ark.,

2018). Siberkondri kavramı birçok faktörden etkilense de özellikle sağlık alanında önemli bir grubu oluşturan hemşirelik öğrencilerinin risk altında olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre SCÖ puan ortalamaları incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, bir işte çalışma durumu, kronik bir hastalığının olma durumu, sürekli olarak bir ilaç kullanma durumu, internette yer alan bilgilere güvenme durumu ve son zamanlarda kendini iyi hissetme durumu ile SCÖ arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde sağlık bilimleri öğrencilerinde sağlık anksiyetesi ve siberkondri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ülkemizde yapılan çalışmada, sosyodemografik durumları ile ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (Batı ve ark., 2018). Dış hekimliği öğrencileriyle pandemi döneminde yapılan bir diğer çalışmada ise, kız öğrencilerde, aile gelir durumu düşük olanlarda ölçek puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Shailaja ve ark., 2021). Üniversite öğrencilerini kapsayan bir başka çalışmada ise, siberkondri ile cinsiyet ve yaşadığı yer arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Mrayyan ve ark., 2022). Bu bulgu, siberkondrinin çok boyutlu olduğunu göstermesi yönünden önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, erkek öğrencilerin SCÖ zorlantı puanlarının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu görüldü. Yapılan çalışmalarda, siberkondrinin cinsiyetten etkilenmediğini bulan araştırmalar olduğu gibi (Elciyar & Taşçı, 2017; Varer Akpınar ve ark., 2023), bu çalışmaya benzer şekilde erkeklerin siberkondri düzeyinin daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar da mevcuttur (Mansur & Ciğerci, 2022; Tran ve ark., 2017). Buna karşın Erişen ve arkadaşları (2019) kadınlarda siberkondri düzeyinin daha yüksek bulmuşlardır. Çalışmalar arası farklılığın örneklem seçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kronik hastalığı olan, sürekli ilaç kullanan ve internette yer alan bilgilere kısmen güvenen öğrencilerin aşırılık ve zorlantı gibi alt boyut puanlarının kronik hastalığı olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlendi. Yapılan bir çalışmada, internetin sağlık sorunları için bilgi kaynağı olarak kullanan ve internetten elde ettiği sağlık bilgilerine güvenen öğrencilerin siberkondri düzeylerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Varer Akpınar ve ark., 2023). Batı ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada, sağlık sorunu olan öğrencilerin siberkondri ölçeğine ilişkin tüm alt boyutlarında puanların anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürle paralel olan bulgumuz, sağlık sorunu olan öğrencilerin internette sağlık durumlarına ilişkin daha çok tarama yaptığı bu durumun siberkondri ve alt boyutları üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça siberkondri ortalama puanlarının, yaş ve sınıf düzeyleri arttıkça zorlantı ve doktora güvensizlik alt boyutlarının anlamlı olarak

azaldığı belirlendi (Tablo 4). Hemşirelik öğrencilerinde siberkondri, internet bağımlılığı ve kaygı durumunu belirlemeye yönelik yapılan kesitsel bir çalışmada, öğrencilerin yaşı arttıkça siberkondri düzeylerinin azaldığı bildirilmektedir (Mrayyan ve ark., 2022). Yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin yaş ve sınıfları arttıkça siberkondri düzeylerinin azaldığı bulunmuştur (Yalçın ve ark., 2022). Literatürde bunun nedeni olarak da öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyleri arttıkça, olgunluk ve bilgi düzeylerinin de arttığı, bu nedenle bu öğrencilerin internette yararlı olmayan konularda araştırma yaparak zamanlarını boşa harcamadığı, aynı zamanda yaşı daha büyük olan öğrencilerin stresi daha iyi tolere ederek, daha etkili bir şekilde uyum sağladıkları vurgulanmaktadır (Durak Batıgün ve ark., 2021). Literatürle paralel olan araştırma bulguları sonucunda, öğrencilerin siberkondri algısında yaş ve sınıf düzeylerinin önemli faktörler olduğu, aldıkları ders sayılarının ve bilgi birikimlerinin arttığı, bu nedenle siberkondri düzeylerinin azaldığı düşünülmektedir.

## SONUÇ

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin siberkondri ciddiyetlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf ve yaşları arttıkça siberkondri düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Kronik hastalığı olan öğrencilerin, olmayanlara göre internette daha çok arama yaptıkları görülmüştür.

Sağlık sektörünün hızlı gelişen ve değişen yapısı dikkate alındığında, sağlık profesyonellerinin sayıca en geniş grubunu oluşturacak geleceğin hemşireleri olan öğrencilerin, siberkondriye eğilim düzeylerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu konuda ilişkili olabilecek kavramları da içeren türde farklı araştırmalar yapılması gerekliliği doğmaktadır.

Ayrıca, araştırma dersi almalarına rağmen doğru bilgiye erişmede zorluk yaşadıklarının düşünülmesinden hareketle, öğrencilerin doğru kaynaklara erişimlerine yönelik bilgilendirilme yapılması, erişime engel faktörlerin belirlenmesi ve erişimlerinin kolaylaştırılması gerekmektedir. Literatürde sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülen bu kavramın, gelecekte daha çok karşımıza çıkacağından hareketle, konuyla ilgili farkındalık yaratılması, daha fazla katılımıyla gerçekleştirilmesi doğru bilgiye ulaşmada önem taşımaktadır.

## KAYNAKÇA

Bati A. H., Mandiracioglu A., Govsa F., & Çam O. (2018). Health anxiety and cyberchondria among Ege University health science students. *Nurse Education Today*, (71), 169-173. doi: 10.1016/j.nedt.2018.09.029.

- Durak Batıgün A., Şenkal Ertürk İ., Gör N., & Kömürcü Akik B. (2021). The pathways from distress tolerance to Cyberchondria: A multiple-group path model of young and middle adulthood samples. *Curr Psychol*, 40(11), 5718-5726. doi: 10.1007/s12144-020-01038-y.
- Elciyar, K. & Taşçı, D. (2017). Siberkondri ciddiye ölçeğinin Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi öğrencilerine uygulanması, *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 57–70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akader/issue/31877/350392>.
- Erişen, M. A., Atalay, H. N., & Şahin, P. (2019). Öğrencilerin siberkondri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, 3. *Uluslararası 13. Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi*, 761–769.
- Ertaş, H., Kırac, R., & Ünal, S.N. (2020). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin siberkondri düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi, *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(23), 1746-1764.
- Falguera, C. C., Labrague, L. J., & De los Santos, J. A. (2020). The relationship between COVID-19 anxiety and student nurses' perceived health, sleep quality, and psychological well-being, *Acta Medica Philippina*, 10.47895/amp.vi0.4486
- George, D. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A simple study guide and reference, 17.0 update. 10th Ed. Pearson Education, Boston, Pages: 18-20.
- Gravetter, F.J., Wallnau, L.B., Forzano, L.A.B., & Witnauer, J.E. (2021). Essentials of statistics for the behavioral sciences. 10th Edition. Cengage Learning, Boston, Pages: 99130.
- Gürkan, A. T, Özdelikara, A., & İnanlı, T. K. (2023). Hemşirelik öğrencilerinde e-sağlık okuryazarlığı ve siberkondri ilişkisi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 474-480.
- Kaya, B. & Üstüner Top, F. (2024). Hemşirelik öğrencilerinin dijital okuryazarlık, siberkondria düzeyleri ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(1), 243-252. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1366898>.
- Mansur, F. & Ciğerci, K. (2022). Siberkondri ve e-sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 11–21. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.961457>.
- Mrayyan, M. T., Al-Atiyyat, N., Abu Khait, A., Al-Rawashdeh, S., Algunmeeyn, A., & Abunab, H.Y. (2022). Does cyberchondria predict Internet addiction among students during the COVID-19 pandemic? A web-based survey study. *Nursing Forum*, 57(3), 337-343. doi: 10.1111/nuf.12682.
- Oducado, R.M.F. & Soriano, G.P. (2021). Shifting the education paradigm amid the COVID-19 pandemic: nursing students' attitude to e-learning, *Africa Journal of Nursing and Midwifery*. 23(1), 1–14. doi: 10.25159/2520-5293/8090.

- Rasouli, M., Atayi-Mirabadi, N., Sarvi-Hampa, M., & Borimnejad, L. (2022). Cyberchondria in nursing students during the COVID-19 pandemic, *Journal of Client-Centered Nursing Care*, 8(1), 9–14. doi: 10.32598/JCCNC.8.1.169.8.
- Seyed Hashemi, S. G., Hosseinezhad, S., Dini, S., Griffiths, M. D., Lin, C. Y., & Pakpour, A.H. (2020). The mediating effect of the cyberchondria and anxiety sensitivity in the association between problematic internet use, metacognition beliefs, and fear of COVID-19 among Iranian online population. *Heliyon*, 6(10). 10.1016/j.heliyon.2020.e0513.
- Shailaja, B., Shetty, V., Chaudhury, S., & Thyloth, M. (2020). Exploring cyberchondria and its associations in dental students amid COVID-19 infodemic. *Ind Psychiatry J.*, 29(2), 257-267. doi: 10.4103/ipj.ipj\_212\_20.
- Starcevic, V., Berle, D., & Arnáez, S. (2020). Recent insights into cyberchondria, *Curr Psychiatry Rep.*, 22(11), 56. doi: 10.1007/s11920-020-01179-8.
- Tran, B. X., Huong, L. T., Hinh, N. D., Nguyen, L. H., Le, B. N., Nong, V. M., Thuc, V. T., Tho, T. D., Latkin, C., Zhang, M. W., & Ho, R. C. (2017). A study on the influence of internet addiction and online interpersonal influences on health-related quality of life in young Vietnamese, *BMC Public Health*, 17(1), 138. doi: 10.1186/s12889-016-3983-z.
- Tuna, D. C., Marakoğlu, K., & Körez, M. K. (2023). Üniversite öğrencilerinin siberkondri ve anksiyete düzeyleri ve ilişkili faktörler: Kesitsel bir çalışma, *Turkish Journal of Family Practice*, 27(2), 36-44.
- Turan, H. (2022). İnternet bağımlılığı ve siberkondri, *Balkan Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-27.
- Turan, N., Güven Özdemir, N., Çulha, Y., Özdemir Aydın, G., Kaya, & H., Aştı, T. (2021). The effect of undergraduate nursing students' e-Health literacy on healthy lifestyle behaviour, *Global Health Promotion*, 28(3), 6–13.
- Uzun, S.U. & Zencir, M. (2021). Reliability and validity study of the Turkish version of cyberchondria severity scale, *Curr Psychol*, (40), 65–71. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0001-x>
- Varer Akpınar, C., Mandiracioglu, A., Ozvurmaz, S., Kurt, F., & Koc, N. (2023). Cyberchondria and COVID-19 anxiety and internet addiction among nursing students. *Curr Psychol*, 42(3), 2406-2414. doi: 10.1007/s12144-022-04057-z.
- Waterman, L. Z. & Weinman, J. A. (2014). Medical student syndrome: Fact or fiction? A cross-sectional study. *JRSM Open*, 5(2). 10.1177/2042533313512480
- Yalçın, İ., Boysan, M., Eşkisü, M., & Çam, Z. (2022). Health anxiety model of cyberchondria, fears, obsessions, sleep quality, and negative affect during COVID-19, *Curr Psychol*, 1-18. doi: 10.1007/s12144-022-02987-2.

**For citation / Atf için:**

Tunç, A., & Özpolat, A. R. (2024). Baskın ben durumlarına göre psikolojik esneklik ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 329-352. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13196497>, <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

## Psikolojik esneklik ve öznel iyi oluşun baskın ben durumlarına göre farklılaşmasının incelenmesi

Examining the differentiation of psychological flexibility and subjective well-being according to dominant self states

### **Abdullah TUNÇ<sup>1</sup>**

Uzm. Psk. Dan.; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,  
24002, Erzincan, Türkiye

E-mail: [abdullahtunc95@gmail.com](mailto:abdullahtunc95@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-9959-8633

### **Ahmet ÖZPOLAT**

Prof. Dr.; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 24002, Erzincan,  
Türkiye

E-mail: [ahmetozpolat@hotmail.com](mailto:ahmetozpolat@hotmail.com)

ORCID: 0000-0002-2861-1490

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date

05/04/2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

Major: 10/05/2024, Minör: 09/07/2024, 29/07/2024

Kabul Tarihi / Accepted Date:

03/08/2024

### **Etik Beyan / Ethics Statement / Researchers' contribution to the study**

- ✓ Makale için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinin 24.03.2022 tarih ve E-88012460-050.01.04-157802 sayılı Etik Kurul Onay Belgesi bulunmaktadır.
- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by Erzincan Binali Yıldırım University's 24.03.2022 date and E-88012460-050.01.04-157802 Document no.

### **Araştırmacıların çalışmaya katkısı**

1. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).
2. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).

### **Çıkar çatışması / Conflict of interest**

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The authors declare that there is no potential conflict of interest in this study.

### **Benzerlik / Similarity**

Bu çalışma iThenticate programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı %17'dir.

This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 17%.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author



### Psikolojik esneklik ve öznel iyi oluşun baskın ben durumlarına göre farklılaşmasının incelenmesi

#### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, yetişkin bireylerin psikolojik esneklik ve öznel iyi oluş düzeylerinin, baskın ben/ego durumuna göre değişip değişmediğini incelemektir. Araştırmada anlamlı farkın olup olmadığını tespit edebilmek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki veriler, 18-64 yaş aralığında 435 katılımcıdan toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu, Ben Durumları Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır

Bulgular, yetişkinlerin baskın olarak kullandıkları ben durumlarına göre öznel iyi oluş ve psikolojik esneklik puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Psikolojik esneklik düzeyleri baskın ben durumuna göre incelendiğinde, yetişkin ben durumu diğer baskın ben durumlarına göre anlamlı olarak yüksekken en düşük psikolojik esneklik düzeyine sahip ben durumu ise uygulı çocuk ben durumudur. Öznel iyi oluş düzeyleri baskın ben durumuna göre incelendiğinde yetişkin ben durumu yine en yüksek iyi oluş düzeyine sahipken uygulı çocuk ben durumu ise en düşük öznel iyi oluş düzeyine sahiptir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda baskın ben durumlarının ebeveyn bağlanma stilleri, çocukluk çağı travmaları, duygusal zekâ, erken dönem uyumsuz şemaları ve kişiler arası ilişkilerde bağımlılık konuları ile ilişkisinin ele alınması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler** Transaksiyonel analiz, Baskın ben durumları, Psikolojik esneklik, Öznel iyi oluş

### Examining the differentiation of psychological flexibility and subjective well-being according to dominant self states

#### Abstract

The main purpose of current study is to investigate whether the psychological flexibility and subjective well-being levels of adult individuals change according to the dominant self/ego state. In order to determine whether there is a significant difference in the study, a descriptive screening model was used. Within the scope of the research, data were collected from 435 participants over the age of 18. In the data collection process, Demographic Information Form, Ego-Status Scale, Life Satisfaction Scale, Psychological Flexibility Scale and Positive-Negative Emotion Scale (PANAS) were used. In order to be able to determine the source of the significant difference in the analysis process of the data, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was conducted.

Results showed that, there was a significant difference between subjective well-being and psychological flexibility scores according to the ego situations that adults use. When the levels of psychological flexibility are examined according to the dominant ego state, the adult ego state is significantly higher than the other dominant ego states, while the ego state with the lowest level of psychological flexibility is the adepted child ego state. When the subjective well-being levels are examined according to the dominant ego state, the adult ego state has the highest level of well-being again, while the adapted child ego state has the lowest level of subjective well-being.

In future studies, it is proposed to address the relationship of dominant ego states with parental attachment styles, childhood traumas, emotional intelligence, early maladaptive schemas and addiction issues in interpersonal relationships.

#### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Transactional analysis (TA) was introduced in the early 1960s with an article by Dr Eric Berne. TA looks at personality in terms of "ego states". The perspective offered by TA provides a very simple language for understanding personality, personality development, interpersonal relationships and possible psychological disorders, and within this, people's ideals, emotions and behaviours (Akkoyun, 2011). TA, as a theory of personality, attempts to explain the development of personality and psychological problems in terms of five dominant ego states (Johnsson, 2011). Ego states also serve to express our past experiences, individuals, time,

emotions, and the choices we make (Harris, 2016), thus it is a way of expressing the individual's personality (Stewart & Joines, 2021). According to the content of ego state theory, each ego consists of patterns of behaviour that have been shaped by experiences throughout the individual's developmental stages (Elaad, 1993). In TA theory, ego states and I state have the same meaning, and I states and ego states were used together in the study. Ego or ego states are briefly described as consistent 'ways of thinking, feeling, and behaving' that occur in the person (Berne, 2019). Ego states are treated with two different models as structural and functional, and according to the structural model there are three different types of ego states in the personality: parent, adult and child (Akkoyun, 1998).

When the studies conducted with ego-states were examined, it was found that ego-states were related to determination, agreeableness, self-control, extraversion (Ciucur, 2013), level of adaptation and assertiveness (Arı, 1989), attachment styles (Buluş & Atan, 2016; Kaba, 2021), tendency to forgive (Şamatacı, 2013), and coping with stress (Akbağ, 2000). When subjective well-being is considered as a personality trait, the presence of other personality traits in the individual gains importance along with the main structure of the personality. Ego states are instrumental in revealing the personality of the individual in an absolute period of time or in his/her life (Stewart & Joines, 2021). Based on this definition, it is believed that ego states are related to subjective well-being, which is one of our personality traits. While this study examines the relationship between ego states and subjective well-being, another variable that is thought to be related to these two concepts is psychological flexibility. There are countless difficult situations that people face throughout their lives, and people are affected by all these difficult situations on different levels due to their different characteristic attitudes. The reactions that the individual will give to the stressful situations or the reactions that the individual will show in different problem situations are influenced by the psychological flexibility of the individual. Psychological flexibility is also a personality trait that influences the behaviour of the individual. According to TA, since ego-states are the way in which personality is expressed, it is important to examine the relationship between psychological flexibility and ego-states, so the following hypotheses were addressed in this study:

H1: There will be a significant difference between adults' psychological flexibility scores according to their dominant ego-states.

H2: There is a significant difference between adults' subjective well-being scores according to their dominant ego-states.

## Method

This study was designed using a relational survey model. Relational survey models are studies that are used to investigate how and in what direction the relationship between two or more variables is (Karasar, 2011). In this study, relational survey model was used as it aimed to examine the relationships between individuals' dominant ego and other variables.

## Findings and Discussion

As a result of the research, the relationship between ego-states and subjective well-being and psychological flexibility was analysed and a significant difference was found between ego-states and subjective well-being and psychological flexibility. When the difference between ego-states and psychological flexibility scores was analysed, it was found that adult ego-states had higher psychological flexibility scores than other ego-states. When psychological flexibility scores were analysed according to ego-states, the highest psychological flexibility scores were found for adult ego-state, protective parent ego-state, natural child ego-state, critical parent ego-state and finally applied child ego-state. When analysing the relationship between subjective well-being and ego-states, the adult ego-state differed significantly from the other ego-states, with the exception of the protective parent ego-state, and adult ego-state scores were found to be higher than the other ego-states. When subjective well-being scores were analysed by ego-state, the highest subjective well-being scores were found in the adult ego-state, the protective parent ego-state, the natural child ego-state, the critical parent ego-state and finally the applied child ego-state.

## Conclusion and Suggestions

As a result, ego states in TA determine our emotions which affect our lives and our behaviour in the face of an event. The dominant use of the healthy and realistic side of the individual shows that the adult ego state is dominant and this is a desired situation. In both the study and the literature, the adult ego state is dominant in positive



features. At the same time, as the applied child ego state is a personality suppressed by authority and family, it is associated with negative characteristics in both research and literature. When TA is considered as a developmental theory, the adult ego state, which is the realistic and consistent side of the personality, and the natural child ego state, which is the essential and creative side of the personality, should be developed and supported. Critical parental, protective parental and practical child ego states, which limit the personality, should not be reinforced. In this way the levels of subjective well-being that cause the happiness of the individual and the levels of psychological flexibility that enable him to take steps to find solutions in the face of events will increase.

In addition to these contributions of the study, there are some limitations. Firstly, this study could only be disseminated to people who have access to the internet and who the researchers were able to reach. It may be useful to collect data from a wider audience in order to draw more accurate and broader conclusions. At the same time, the fact that the study is cross-sectional is seen as a limitation; the study can be supported by longitudinal research. In order to see the effect of dominant ego-states, it would contribute to the field to conduct research not only with adult individuals, but also with younger age groups. It is suggested that it would be beneficial to the client for professionals providing transactional analysis counselling to address subjective well-being and psychological flexibility in the therapy process.

**Keywords:** Transactional analysis, Dominant ego states, Psychological flexibility, Subjective well-being

### GİRİŞ

Mutluluk kavramı, antik çağlardan başlayıp günümüze kadar araştırmalara konu olmuş; mistisizmin ana gayelerinden, fundamentalistlerin dahi geri plana atmadığı, fikir akımlarının mihenk taşı olarak alanyazında yerini almıştır.

İnsanların birlikte ya da tek başlarına nasıl mutlu olacaklarına ilişkin yoğun ilgileri vardır. Bu pencereden bakarak insanlar mutlu bir hayatı çok çeşitli kalemlerle resmetmişlerdir. Farklı araştırmacılar kişinin kendi mutluluğuna ve öznel iyi oluşuna dair farklı tanımlamalar yapmışlardır; amaçlara ulaşabilmek (Wilson, 1960'dan akt. Gülaçtı, 2009; Diener ve ark., 1999), amaçlara ulaşmaya çalışırken kendini tatmin edici faaliyetler gösterebilmek (Ryan ve Deci, 2000), insanın sahip olduğu kişiliğinin ve sosyal çevresinin öznel iyi oluşunu sağlamaya yatkın olmak (Brief ve ark., 1993), zengin ve olumlu kişisel ilişki ağları kurmak (Dember ve Penwell, 1980), kişisel standartların üstünde olmak (Carp ve Carp, 1982), değişen sosyal şartlara ve yaşanılan olaylara karşı uyum motivasyonunu sağlamak gibi (Tuzgöl-Dost, 2004).

Öznel iyi oluş bahsedildiği gibi çeşitli tanımlarla ifade edilse de neticede kişilerin hayattan aldıkları tatmin edici hisleriyle birlikte negatif ya da pozitif duygulanımlarını kapsayan geniş çiftli bir değerlendirme bütünüdür (Diener, 1984). Öznel iyi oluş, tek başına bir kavram değildir. Aynı zamanda birden fazla özelliğin birleşmesi olarak da görülebilir. Öznel iyi oluşun bileşenleri; yaşam doyumu (Andrews ve Withey, 1976), olumsuz duygulanım ve olumlu duygulanım (Emmons ve Diener, 1985) olarak incelenebilir. Aynı zamanda öznel iyi oluşun standartları belirlenirken kişilerin yaşadıkları olaylara verdikleri duygusal tepkileri, duygularının toplamı, hayattan aldıkları hazza karşı sahip oldukları bilişsel tutumlar, sosyal çevrelerinden aldıkları tatmin gibi kavramlar dikkate alınır.

Öznel iyi oluşla ilgili yapılan araştırmalarda depresyonun, hayattan doyum alamamanın (Yetim, 2001), nevrozizmin (Schmutte ve Ryff, 1997) öznel iyi oluşu negatif yönde etkilediği ortaya konmuştur. Bunların yanında alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarına göre yüksek sosyallik ve kaliteli sosyal ilişkiler (Diener ve Biswas-Diener, 2008), öz yeterlilik (Hampton, 2004), kişinin dışadönük ve duygusal olarak tutarlı oluşu (İlhan, 2005), duygusal zekasının yüksek oluşu (Tümekaya ve ark., 2008), kontrol odağının içsel denetimli olması (Abbey ve ark., 1992), özgüvenin yüksek oluşu, olumlu duygulanımlara sahip olmak ve öznel iyi oluşa yatkın olan bir kişiliğe sahip olmak (Yetim, 2001) gibi etkenler de öznel iyi oluşu pozitif yönde etkilemektedir. Öznel iyi oluşu olumlu etkileyen bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda bireyin özellikle deneyime açık olması ve psikolojik olarak katı ve değişmez bir yapının aksine daha esnek ve gerektiğinde kendini değiştirebileceği bir yapıya sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Bu bağlamda alanyazında psikolojik esneklik kavramı; bireyin travma niteliği taşıyabilecek durumlarla mücadele edebilmesi, tutarlı duygulanımlara sahip olması, çözüm üretebilen, psikolojik ve fizyolojik faaliyetlerinde dinç ve dinamik durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Bonanno, 2004). Psikolojik esnekliğin bireyde yüksek düzeyde olması, kişinin gelecek yaşantılarında karşılaşılabileceği olumsuz olaylarla mücadele içerisindeyken psikolojik iyi oluşunu sağlıklı düzeyde tutmasına yardımcı olur (Luthar ve ark., 2000; Masten, 2001).

Son olarak bilişsel esnekliği olan bireyler; ortaya çıkan durumlarda var olan tüm seçenekleri ele alan, soruna ve duruma ilişkin alternatif yollar düşünen, mutlak doğru davranıştan ziyade her koşulu değerlendiren insanlardır (Bedel ve Ulubey, 2015).

Psikolojik esnekliği ön plana çıkaran güncel psikoterapi kuramlarından birisi de Kabul ve Kararlılık Terapisidir (Acceptance and Commitment Therapy-ACT). Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) psikolojik esnekliğin gerçekleştirilebilmesi için öncü gibi görülen altı ana beceri öne sürmekte ve bu becerilerin varlığı kişide psikolojik esnekliği sağlamaktadır (Hayes ve ark., 1999). Bu düşünce süreçleri kabul, bilişsel ayrışma, anda olmak, gözlemci benlik, değerlerin açıklanması ve kararlı bir eylem sergilemek olarak sıralanabilir ve bunlar yerine getirildiğinde -KKT'ye göre- kişinin kendinde var olan psikolojik esnekliği gelişim gösterir (Harris, 2016). Bu altı beceri özelliğine göre kabul; düşünce süreci, kişinin duygusal tecrübelerini her koşulu ile benimsemesidir. Bilişsel ayrışma, işlevselliği olmayan düşüncelerden kişinin uzaklaşması ve bununla birlikte kişinin fikirleri ile olan ilişkisini farklılaşması olarak tanımlanabilir. Şu anda olmak, bulunulan anın tam olarak farkında ve içinde olmaktır. Gözlemci benlik, olayları ve hisleri izleyen bir benliğin var olması ve kişinin bu benliğinden yararlanması olarak açıklanabilir. Değerlerin açıklanması becerisi; kişinin

yaşamakta olduğu hayatı için önemli olan kıstaslarının ve temsillerinin belli olması, bununla birlikte çerçevesini ve sınırlarını bozmadan yaşantısına yol çizmede bu temsilleri kullanmasıdır. Son olarak kararlı bir eylem becerisi ise kişilerin kendilerine koydukları hedeflerini aktif hale getirmek için adım atmalarını içerir (Yüksel, 2019).

Alanyazın incelendiğinde kişinin öznel iyi oluşu ve zorlu süreçlerde pes etmemesi ile psikolojik esneklik arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Lundgren ve ark., 2012; Ulubay, 2020).

Psikolojik esneklikle pozitif olarak ilişkili bulunan diğer unsurlar; yaşam doyumu (Çiçek, 2021), bilinçli farkındalık (Masuda ve Tully, 2012; Silberstein ve ark., 2012), stresle kolay baş edebilme, daha az kronik ağrı ve depresyon (Berghoff ve ark., 2018; Kohtala ve ark., 2018; Lin ve ark., 2018'den akt. Yüksel, 2019), uyumlu başa çıkma stratejileri kullanma (Thompson ve McCracken, 2011) olarak sıralanmıştır.

Uygur ise (2018) yaptığı çalışmada duygusal şemaların psikolojik esneklik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygur'a (2018) göre anlaşılabilirlik, duyguları kabullenme, tutarlılık, onaylanma ve uzlaşma gibi etkenler psikolojik esnekliği olumlu yönde etkilerken; suçluluk, kontrol edilmeye yatkın olmama, ruminasyon, farklılık, duyguları zararlı görme ve inkâr, duygulardan kaçınma ve duygulara karşı zayıflık gibi etkenler psikolojik esnekliği olumsuz etkilemektedir. Psikolojik esnekliğin yokluğu ise psikopatolojiler ile ilişkili bulunmuştur (Ulubay, 2020). Alanyazında karşımıza çıkan birçok çalışma bunu destekler niteliktedir ve bu psikopatolojilerin başlıcaları depresyon (Masuda ve ark., 2013; Leahy ve ark., 2013), insomnia (Bothelius ve ark., 2015) ve yeme bozuklukları (Masuda ve ark., 2014) gibi sıralanmaktadır. Yanı sıra Ulubay (2020), yaptığı çalışmada psikolojik esneklik ile Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve ebeveyn tutumları arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalar bütünsel olarak ele alındığında psikolojik esnekliğin aslında ebeveyn tutumlarından da kaynaklanan bir tür kişilik özelliği olduğu veya kişilik özelliklerini etkileyen önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Kişiler arası ilişkiler ve ebeveyn tutumlarının bireyin kişilik yapısına etkisini ön plana çıkaran kişilik kuramlarından birisi de Transaksiyonel Analiz'dir. Bu kurama göre özellikle ego durumları ve yaşam pozisyonları kavramları aslında psikolojik olarak katı olmamanın ve yaşam pozisyonları bağlamında esnekliğin kişilik üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Transaksiyonel Analiz (TA), 1960'ların ilk yıllarında Dr.Eric Berne'nin yazdığı bir makale ile öne sürülmüştür (Berne, 2019).

TA, kişiliğe “ego durumları” tanımlaması ile bakmaktadır. Ego durumları, bireyin yaşadığı olayların, kazanımların ve deneyimlerin sonucudur. Berne (2011) ise ego durumlarını fenomenolojik olarak uyumlu duygular sistemi ve uyumlu bir dizi davranış biçimi şeklinde ifade etmektedir. TA'nın sunduğu perspektif; kişiliği, kişiliğin gelişimini, kişiler arası ilişkileri ve olası psikolojik rahatsızlıkların ve bunların çerçevesinde insanların duygu ve davranışlarının anlaşılması için oldukça yalın bir dile sahiptir (Akkoyun, 2011). Bir kişilik kuramı olan TA, ileri sürdüğü beş baskın ego durumu ile kişiliğin oluşmasını ve psikolojik sorunları açıklamaya çalışmaktadır (Johnsson, 2011). Ego durumları aynı zamanda bireylerin geçmiş deneyimlerini, zamanı, duygularını ve aldığı kararları ifade etmesini sağlar (Harris, 2016) ve bu durum bireyin kişiliğini ifade etmesinin de bir şeklidir (Stewart ve Joines, 2021).

Ben durumları kuramının içeriğine göre her bir ego, kişinin gelişim evreleri boyunca deneyimleri ile şekillendirdiği davranış kalıplarından meydana gelir (Elaad, 1993). TA kuramında ego durumları ve ben durumları aynı anlama gelmekte olup, bu çalışmada ben durumları ve ego durumları beraber kullanılmıştır. Ego veya ben durumları kısaca kişide oluşan “tutarlı düşünme, hissetme ve davranma” yöntemleri olarak ifade edilmiştir (Berne, 2019).

Ben durumları yapısal ve fonksiyonel olarak iki farklı modelle ele alınmakta, yapısal modele göre kişilikte ebeveyn, yetişkin ve çocuk olma üzere üç farklı ego durumu bulunmaktadır (Akkoyun,1998). Yapısal ego durumları modeli bu durumların detaylarına bakmaktadır.

Kişiliğin yapısal analizinde karşımıza çıkan birinci ego durumu ebeveyn ego durumudur ve bu ego durumu kişinin ebeveynlerinden ya da ebeveyni yerine koyduğu örnek kişilerden öğrenilerek alınmış, kopya edilmiş davranış, düşünce ve duyguları sergilemesidir (James ve Jongeward, 2019). Ebeveyn ego durumu kişinin süper egosu ile ilişkili olan kısımdır ve içinde yaşadığımız toplumun kurallarına uyum sağlamada, bu kuralları ihlal etmemekte işlev sağlar.

İkinci olarak yetişkin ego durumuna sahip olan bireyler; şimdi ve burada olup doğrudan tepki geliştirerek kişinin o an bir yetişkin olarak sahip olduğu kabiliyetlerin hepsini kullanırlar, etrafındaki olayları düşünür, hisseder ve uygun davranırlar (Akkoyun, 1998; James ve Jongeward, 2019).

Yetişkin ego durumu kişinin problemlerle baş edebilmesinde ve o an içinde bulunulan problemlili durumu çözmeye en etkili ego durumudur (Nelson-Jones, 1982). Üçüncü ve son olarak çocuk ego durumu ise kişinin olaylar karşısında çocukken olduğu gibi davranması, düşünmesi ve hissetmesi olarak tanımlanabilir. Çocuk ego durumu ise kişinin çocukluğundan getirdiği yaratıcılık ve sezgi gibi özellikleri alevlendirmede etkilidir (Akkoyun, 1998) ve istekler daha çok ön planda olduğundan id ile ilişkilendirilebilir, haz ilkesine dayanır. Yapısal

analize göre karşımıza çıkan ego durumlarının yaşantı, tepki ve duygulanımları farklı olmakla beraber bu ego durumlarını sergilerken yapılan davranışlar da birbirlerinden farklıdır. Kişilerin o an hangi ego durumunda olduklarını tespit etmek için davranışları incelendiğinde duyguları, düşünceleri ve davranışları içinde buldukları ego durumuna göre tutarlı bir küme oluşturur (Berne, 2019).

Akkoyun (1998) fonksiyonel analizi ve oluşan beş ego durumunu şöyle açıklamıştır: Fonksiyonel olarak bakıldığında ego durumlarının ne olduğu ayrıntılı biçimlendirilmiş ve süreçlerinin nasıl geliştiği daha ayrıntılı açıklanmıştır. Ego durumları, tavır ve tutumları daha çok şekillendirerek eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn, yetişkin, doğal çocuk ve uygulu çocuk olmak üzere beş ayrı biçimde sunulmuştur. Uygulu çocuk ego durumunda daha çok ebeveynlerimizin çocukken bizden istedikleri şekilde olan davranışları sergileriz. Sadece ebeveynlerin istedikleri şekilde olan davranışları sergilemek değil isteklerinin tam tersi şekilde aynen çocuklukta olduğu gibi büyük bir inatla kuralları çiğnemek, başkaldırıda bulunmak ve hayır demek de hala çocukluğa göre uygulanan bir davranış öbeği olduğundan uygulu çocuk davranışına girer. Bunun yanında çocukken hayata geçirdiğimiz her davranışın içinde ebeveynlerimizin etkisi yoktur. Yetişkin olduğumuz zamanlardaki gibi çocuklukta da bazen sadece kendimiz istediğimiz için bir şeyleri yapmışızdır. Erişkin olduğumuzda da bazen sadece istediğimiz için yaptığımız davranışlar bizim doğal çocuk ego durumu ile davrandığımızı gösterir. Yetişkin ego durumu yapısal analizden farklı olarak açıklanmamıştır. Ebeveyn ego durumu ise fonksiyonel analiz ile ikiye ayrılmıştır. Bunlardan ilki olan eleştirel ebeveyn; çocukken ebeveynlerin dikte ettiği kuralları benimseyerek ve ebeveynlerin bu eleştirilerini kopya ederek kendi hayatlarında kullandığı ego durumudur. İkincisi doğal ebeveyn yani koruyucu ebeveyn ise çocukken ebeveynlerin bireye karşı gösterdiği şefkat ve koruma duygularıyla ilgilenme ile alakalı davranışları kopyalayarak bireyin kendi hayatında bir ebeveyn rolüne bürünüp ortaya koyduğu ego durumudur.

Kişiler bu ego durumlarının her birini o zamanın ve olayın gerektirdiği şekilde kullanırlar. TA kuramına göre ise sağlam ve düzgün ilişkilerin tümü, ego durumlarından o an için kullanılması gereken ego durumunun davranışta tutarlı olarak sergilenmesi ile oluşabilir. Bunun düzgün bir iletişim için başlıca şart olması her ego durumunun tavır, davranış, duygu ve tutum olarak biricik olmasından kaynaklanmaktadır (Akkoyun ve Bacanlı, 1990; Berne, 2019; Buluş ve Atan, 2016). Sonuç olarak sağlıklı bir kişilik için tüm ego durumlarının kullanılması beklenirken yine de en baskın şekilde yetişkin ego durumunun kullanılması gerekmektedir (Akbağ ve Deniz, 2003).

Ben durumları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ben durumlarının; kararlılık, uyumluluk, özdenetim, dışadönüklük (Ciucur, 2013), uyum düzeyi ve atılganlık (Arı, 1989), bağlanma stilleri (Buluş ve Atan, 2016; Kaba, 2021), affetme eğilimi (Şamatacı, 2013) ve stresle başa çıkma ile (Akbağ, 2000) ilişkili olduğu görülmüştür.

Öznel iyi oluş hali bir kişilik özelliği olarak düşünüldüğünde bireyin sahip olduğu diğer kişilik özelliklerinin de kişide mevcudiyeti, kişiliğinin ana yapısı ile birlikte önem kazanır. Ben durumları, bireyin mutlak bir zaman diliminde veya yaşamında kişiliğini ortaya koymasında aracı olmaktadır (Stewart ve Joines, 2021). Ben durumlarının bu tanımı sebebiyle kişilik özelliklerinde olan öznel iyi oluşla ben durumlarının ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ego durumları ile öznel iyi oluşun ilişkisine bakılırken bu iki kavram ile ilişkili olduğu varsayılan bir diğer değişken de psikolojik esnekliktir. Kişilerin yaşantıları boyunca karşılaştığı sayısız güç durum olmakta ve kişiler farklı karakteristik tutumları sebebiyetiyle bütün bu güç durumlardan farklı düzeyde etkilenmektedir. Kişinin karşılaştığı stres durumlarına vereceği tepkiler veya çeşitli problem durumlarında ortaya koyacağı tepkiler bireyin psikolojik esneklik özelliğinden etkilenmektedir. Psikolojik Esneklik aynı zamanda bireyin davranışlarını etkileyen onun sahip olduğu bir kişilik özelliğidir. TA'ya göre ben durumları kişiliğin ifade edilme biçimi olması sebebiyle psikolojik esneklik ile ben durumları arasındaki ilişkiyi incelemenin de önemli olacağı için bu çalışmada aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

1. Baskın ben durumlarına göre yetişkinlerin psikolojik esneklikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Baskın ben durumlarına göre yetişkinlerin öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, belirli gruplarla yapılan çalışmalarda, çalışmaya katılan bireylerin bir olay ve bir olgu hakkındaki duygularının, tutumlarının, görüşlerinin tespit edilmesi için kullanılır (Karakaya, 2012). Bu çalışmada da bireylerin baskın ben durumlarına göre öznel iyi oluşlarının ve psikolojik esnekliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırma örneklemini 18- 65 yaş arasındaki bireylerdir. Araştırmaya 307 kadın (%70,6) ve 128 erkek (%29,4) olmak üzere 435 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 64 arasındadır.

Yaş ortalamaları 26,34 ve yaşa bağlı standart sapma değeri 6,17'dir. Katılımcıların eğitim durumu; 2 kişi (%0,5) ilkokul, 5 kişi (%1,1) ortaokul, 32 kişi (%7,4) lise, 309 kişi (%71) ön lisans – lisans ve 87 kişi (%20) lisansüstüdür.

**Tablo 1:** Katılımcılara Ait Bilgiler

Cinsiyet	N	Yüzde
Kadın	307	%70.6
Erkek	128	%29.4
Toplam	435	%100
<b>Eğitim Durumu</b>		
İlkokul	2	%0.05
Ortaokul	5	%1.1
Lise	32	%7.4
Lisans	309	%71
Lisansüstü	87	%20
Toplam	435	%100

## Veri Toplama Araçları

### *Demografik Bilgi Formu*

Araştırmacı tarafından çalışma için hazırlanmıştır. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve eğitim durumları hakkında sorular içermektedir.

### *Pozitif Negatif Duygu Ölçeği*

Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği, Watson ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert (Çok az veya hiç=1, Biraz=2, Ortalama=3, Oldukça=4 ve Çok fazla=5) şeklindedir. 20 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Pozitif duygu 10 maddede bir boyutu, negatif duygu ise 10 maddede diğer bir boyutu oluşturmaktadır. Gençöz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmış, uyarlama çalışmasında da faktör analizi sonuçları orijinal ölçek ile aynı bulunmuştur. Ölçek için 18 yaşından büyük bireylerle uyarlama çalışması yapılmıştır (Gençöz, 2000). Ayrıca ölçekteki faktörler ayrı ayrı ele alınmakta ve bu çalışmada bu ölçek öznel iyi oluşun hesaplanması için kullanılmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa değerleri ise pozitif duygu



için .86 ve negatif duygu için .83 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları pozitif duygu için .88 ve negatif duygu için ise .82 olarak bulunmuştur.

### ***Yaşam Doyumu Ölçeği***

Ölçek, Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlama çalışması Köker (1991) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert şeklindedir (Hiç katılmıyorum=1 ile Tamamen katılıyorum=5 arasında puanlanmaktadır), 5 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması 18 yaş üzeri bireyler üzerinde yapılmıştır ve ölçeğin tek faktörden oluşmadığı görülmüştür (Köker, 1991). Ölçeğe güvenirlik analizi için tekrar test yapılmış ve iç tutarlılık kat sayılarına bakılmıştır. Test-tekrar test güvenirliği  $r=.97$ , Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak tespit edilmiştir (Dağlı ve Baysal, 2016). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa değeri .86 olarak hesaplanmıştır.

### ***Psikolojik Esneklik Ölçeği***

Ölçek, Francis ve ark. (2016) tarafından geliştirilmiştir ve 7'li Likert (Hiç Katılmıyorum=1 ile Tamamen Katılıyorum=7 arasında puanlanmaktadır), 28 madde ve 5 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; değerler ve değerler doğrultusunda davranış, an'da olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin Türkçeye Karakuş ve Akbay (2020) tarafından uyarlanma çalışması yapılmıştır. Ölçeğin uyarlanma çalışması 18 yaş üzeri bireylerle yapılmıştır ve altı faktörden oluşan ölçek toplam puan vermektedir. Uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa değeri .79 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise toplam puan kullanıldığı için alt faktörler hesaplanmamıştır. Toplam psikolojik esneklik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı da .83 olarak bulunmuştur.

### ***Ben Durumları Ölçeği***

Ölçeğin orijinali Williams tarafından (1978) geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlama çalışması Arı (1989) tarafından yürütülmüştür. Ölçek, insanın özelliklerinden oluşan 95 sıfattan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri her sıfat için 0-4 arasında puanlanmaktadır. Ölçek sonucunda her ben durumunu ayrı ayrı hesaplama imkânı mevcuttur ve bu şekilde kişinin baskın ben durumu ortaya çıkmaktadır. Çalışmada alanyazındaki diğer örnekler gibi baskın ben durumu kullanılmıştır (Arı, 1989; Deniz, 2002; Kaba,2021).

Ölçek kategorik sonuçlar verdiği için güvenirlik çalışmaları farklı yapılmıştır. İlk olarak geçerlik için 6 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman değerlendirmesi sonucunda ölçek alt faktörleri arasında tutarlılık görüldüğü için ölçeğin geçerli olduğu değerlendirilmiştir. Ölçeğin ben durumlarını ölçen başka bir ölçekle benzer ölçek geçerlilik analizi yapılmıştır. Benzer ölçek

olarak Gough ve Heilbrun Sifat Tarama Listesi'nin Akkoyun ve Bacanlı (1988) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır ve ölçeklerin benzer alt ölçekleri arasında Eleştirel Ebeveyn (EE) için  $r = 0.87$ , Koruyucu Ebeveyn (KE) için  $r = 0.91$ , Yetişkin (Y) için  $r = 0.93$ , Doğal Çocuk (DÇ) için  $r = 0.76$  ve Uygulu Çocuk (UÇ) için  $r = 0.70$ ' lik korelasyon sonuçları ortaya çıkmıştır. Güvenirlikle ilgili son olarak tekrar test yöntemi yapılmış ve sırasıyla elde edilen tekrar test güvenilirliği EE için  $r = 0.73$ , KE için  $r = 0.83$ , Y için  $r = 0.81$ , DÇ için  $r = 0.77$  ve UÇ için  $r = 0.74$  olarak tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar baskın olan benin hangisi olduğunu göstermektedir ve baskın ben kategorik değişken olduğu için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanamamıştır.

### **Öznel İyi Oluşun Ölçülmesi**

Öznel iyi oluş ölçülmesinde tek boyutlu ölçme yerine çok boyutlu ölçeklerden veri elde edilmesi daha doğru olmuştur (Eryılmaz ve Ercan, 2010). Öznel iyi oluş tek boyutlu olmamakla beraber 3 temel ögesi vardır. Bunlar; yaşam doyumu, olumlu duygulanım ve olumsuz duygulanımdır. Diener'a (1984) göre birey kendisine haz veren olayları deneyimliyorsa ve olumsuz yaşantıları daha az deneyimliyorsa öznel iyi oluşu artmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak öznel iyi oluşu; yaşam doyumu ile olumlu, olumsuz duygulanım içeren ölçek maddeleri ile ölçülmüştür. Yaşam doyumu için Yaşam Doyumu Ölçeği, olumlu olumsuz duygulanım için Pozitif Negatif Duygu Ölçeği (PANAS) kullanılmıştır. Öznel iyi oluşu hesaplama yöntemi olarak ise yaşam doyumu ve olumlu duygu puanı toplanmış ve bu toplam puandan olumsuz duygu çıkarılmıştır. Bu formülle toplam öznel iyi oluş puanı hesaplanmaktadır (Bettencourt ve Sheldon, 2001; Diener, 1994; Eryılmaz ve Ercan, 2010; Sheldon ve ark., 2004).

### **İşlem**

Araştırmaya başlamadan önce ..... Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan 31/01/2022 tarihli 01/01 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra veriler Google form üzerinden online şekilde katılımcılardan elde edilmiştir. Araştırma kapsamında bilgilendirilmiş onam formu ile katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırma tamamen gönüllük ilkesine göre devam ettirilmiştir. Araştırmaya katılan bireylere sadece demografik bilgi olarak yaş, cinsiyet ve eğitim durumları sorulmuştur. Araştırma kapsamında 445 kişiye ulaşıncaya veri toplama süreci sona erdirilmiş ve veri analizi sürecine başlanmıştır. Araştırmaya katılım şartını sağlamayan ve rastgele işaretleme yapan kişiler araştırmadan çıkarılmış ve kalan 435 kişi ile araştırmaya devam edilmiştir.

Verilerin istatistiksel hesaplamalara uygunluğu noktasında öncelikle Mahalonobis uzaklık değeri kontrol edilmiştir ve maksimum değer 11,68 bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) iki bağımlı değişken olması halinde maksimum değer için kritik değer 13,82'dir ve bu sonuca göre de herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Analizlere başlamadan önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir ve basıklık (kurtosis) değerleri-.60 ile .23 arasında, çarpıklık (skewness) değerleri ise-.20 ile .90 arasında değişmektedir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) -1,5 ile +1,5 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Baskın ben durumlarına göre öznel iyi oluş ve psikolojik esneklik puanları anlamlı farklılık var mı sorusuna cevap vermek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre fark çıkan durumlarda farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Post hoc testleri, homojenlik varsayımı için Levene testi ( $p>.05$ ) temel alınmış ve varsayım karşılandığı için Post hoc testlerinden Tukey Testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Psikolojik esneklik puanları ve öznel iyi oluş puanlarının baskın ben durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin analiz sonuçları aşağıda verilmiştir. Tablo 2'de psikolojik esneklik puanları ile baskın ben durumuna göre analizlere yer verilmiştir. Tablo 3'te ise öznel iyi oluş puanlarının baskın ben durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2** Baskın Ben Durumları ile Psikolojik Esneklik Puanlarına Ait ANOVA Testi ve Tukey HSD Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Ort.	S	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Baskın Ben Durumları	1-EAB	38	119,63	17,63	15,55	.001	1<3	.12
	2-KAB	208	127,33	18,43			2<3, 2>4	
	3-Y	119	137,10	18,19			3>1,2,4,5	
	4-UÇ	24	111,58	14,68			4<2, 4<3	
	5-DÇ	46	122,02	19,72			5<3	
	Toplam	435	127,90	19,44				

EAB=Eleştirel Ebeveyn Ben Durumu, KAB=Koruyucu Ebeveyn Ben Durumu, Y=Yetişkin Ben Durumu, UÇ= Uygulu Çocuk Ben Durumu, DÇ= Doğal Çocuk Ben Durumu

\* $p<.001$

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ben durumları ile psikolojik esneklik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur  $F_{(4,434)} = 15,55$   $p = .001$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .12$ ). İstatistiksel farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc analiz tekniklerinden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre psikolojik esneklik puanlarında anlamlı farkın kaynağı; EAB ben durumu psikolojik esneklik puanı ( $\bar{X} = 119,63$ ); yetişkin ben durumundan ( $\bar{X} = 137,10$ ) istatistiksel olarak anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. KAB ben durumu psikolojik esneklik puanları ( $\bar{X} = 127,33$ ); yetişkin ben durumu ( $\bar{X} = 137,10$ ) anlamlı olarak daha düşük iken, uygululu çocuk ben durumu psikolojik esneklik puanlarından ( $\bar{X} = 111,58$ ) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Yetişkin ben durumu psikolojik esneklik puanları ( $\bar{X} = 137,10$ ); EAB ben durumu ( $\bar{X} = 119,63$ ), KAB ben durumu ( $\bar{X} = 127,33$ ), UÇ ben durumu ( $\bar{X} = 111,58$ ) ve DÇ ben durumundan ( $\bar{X} = 127,90$ ) istatistiksel açıdan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. UÇ ben durumu psikolojik esneklik puanları ( $\bar{X} = 111,58$ ); KAB ben durumundan ( $\bar{X} = 127,23$ ) ve Yetişkin ben durumundan ( $\bar{X} = 137,10$ ) anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. DÇ ben durumu psikolojik esneklik puanları ( $\bar{X} = 127,90$ ); yetişkin ben durumundan ( $\bar{X} = 137,10$ ) anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Son olarak ise etki büyüklüğüne bakılmıştır, Cohen'e (1988) göre 01-.05 arası düşük, .06-.012 orta, .013 ve üzeri yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Bu çalışmada etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .12$ ) orta düzey olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3** Baskın Ben Durumları ile Öznel İyi Oluş Puanlarına Ait ANOVA Testi ve Tukey HSD Sonuçları

Değişken	Gruplar	N	Ort.	S	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Baskın Ben Durumları	1-EAB	38	15,15	14,17	11,06	.001	1<2, 1<3	.09
	2-KAB	208	22,97	13,29			2>1, 2>4	
	3-Y	119	26,31	12,82			3>1,3>4,3>5	
	4-UÇ	24	10,66	9,46			4<2,4<3,4<5	
	5-DÇ	46	20,00	12,27			5<3, 5>4	
	Toplam	435	22,21	13,55				

EAB=Eleştirel Ebeveyn Ben Durumu, KAB=Koruyucu Ebeveyn Ben Durumu, Y=Yetişkin Ben Durumu,

UÇ= Uygulu Çocuk Ben Durumu, DÇ= Doğal Çocuk Ben Durumu

\* $p < .001$

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ben durumları ile öznel iyi oluş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur  $F_{(4,434)} = 11,06$ ,  $p=001$ ;  $p<.001$ ,  $\eta^2 = .09$ ). İstatistiksel farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc analiz tekniklerinden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre öznel iyi oluş puanlarında anlamlı farkın kaynağı; EAB ben durumu öznel iyi oluş puanı ( $\bar{X}=15,15$ ); yetişkin ben durumundan ( $\bar{X}=26,31$ ) ve KAB ben durumdan ( $\bar{X}=22,97$ ) istatistiksel olarak anlamlı daha düşük bulunmuştur. KAB ben durumu öznel iyi oluş puanları ( $\bar{X}=22,97$ ); EAB ben durumu ( $\bar{X}=15,15$ ) ve UÇ ben durumundan ( $\bar{X}=10,66$ ) anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Yetişkin ben durumu öznel iyi oluş puanları ( $\bar{X}=26,31$ ); EAB ben durumu ( $\bar{X}=15,15$ ), UÇ ben durumu ( $\bar{X}=10,66$ ) ve DÇ ben durumundan ( $\bar{X} =20,00$ ) istatistiksel açıdan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. UÇ ben durumu öznel iyi oluş puanları ( $\bar{X} =10,66$ ); KAB ben durumdan ( $\bar{X}=22,97$ ), Yetişkin ben durumundan ( $\bar{X}=26,31$ ) ve DÇ ben durumdan ( $\bar{X}=20,00$ ) anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. DÇ ben durumu öznel iyi oluş puanları ( $\bar{X} =20,00$ ); yetişkin ben durumundan ( $\bar{X}=26,31$ ) anlamlı olarak düşük iken, UÇ ben durumdan ( $\bar{X}=10,66$ ) anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Son olarak ise analizin etki büyüklüğüne bakılmıştır, Cohen (1988) göre 01-.05 arası düşük, .06-.012 orta, .013 ve üzeri yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanır. Bu çalışmada etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .09$ ) orta düzey olarak tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA

Araştırma sonucunda baskın ben/ego durumlarına göre öznel iyi oluş ve psikolojik esneklik puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir; baskın ben/ego durumlarına göre öznel iyi oluş ve psikolojik esneklik puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ben/ego durumları ile psikolojik esneklik puanları arasında fark incelendiğinde yetişkin ego durumunun diğer ego durumlarına göre psikolojik esneklik puanları daha yüksek bulunmuştur. Ego durumlarına göre psikolojik esneklik puanları incelendiğinde sırasıyla en yüksek psikolojik esneklik puanları; yetişkin ego durumu, koruyucu ebeveyn ego durumu, doğal çocuk ego durumu, eleştirel ebeveyn ego durumu ve son olarak da uygulu çocuk ego durumudur. Öznel iyi oluş puanları ile baskın ben/ego durumları arasındaki anlam farkı incelendiğinde ise yetişkin ego durumunun öznel iyi oluş puanı, koruyucu ebeveyn ego durumuna anlamlı fark göstermese de diğer ego durumlarına göre anlamlı fark göstermektedir ve yetişkin ego durumu diğer ego durumlarına göre öznel iyi oluş puanı daha yüksektir. Ben durumlarına göre öznel iyi oluş puanları incelendiğinde sırasıyla en yüksek öznel iyi oluş puanları; yetişkin ben durumu, koruyucu ebeveyn ben durumu, doğal çocuk ben durumu, eleştirel ebeveyn ben durumu ve son olarak uygulu çocuk ben durumu bulunmuştur.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ben/ego durumlarının, öznel iyi oluşla ve psikolojik esneklikle ilgili ilişkisini ele alan çalışmalara rastlanmamasına rağmen öznel iyi oluşla ve psikolojik esneklikle ilişkisi olduğu tespit edilen bazı değişkenlerin aynı zamanda ben/ego durumlarıyla da ilişkisi incelenmiştir. Literatürde ben durumlarıyla ilgili yapılan araştırma konuları; bağlanma stilleri, karar stratejileri, affetme ve yalnızlıktır. Bu çalışmaların sonuçları incelenmiştir.

Anne baba bağlanma stilleri ile öznel iyi oluş arasında ilişki incelendiğinde güvenli bağlanma ile pozitif korelasyon varken; korkulu, kaçınan ve saplantılı bağlanma ile negatif korelasyon bulunmuştur (Özer, 2009; Atabil, 2019). Ben durumları ile bağlanma stilleri incelendiğinde Keler (2008) tarafından yapılan çalışmada güvenli bağlanma ile yetişkin ben durumunda pozitif anlamlı ilişki varken, uygulu çocuk ben durumu ile güvenli bağlanma arasında negatif ilişki bulunmuştur. Kaba (2021) tarafından yapılan çalışmada yetişkin bağlanma stili olarak kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleri ele alınmış, kaygılı bağlanmada eleştirel ebeveyn ego durumu diğer ego durumlarına göre en yüksek düzeyde, yetişkin ego durumu ise en düşük düzeyde bulunmuş, kaygılı bağlanmada ise uygulu çocuk ego durumu en yüksek iken yine yetişkin ego durumu seviyesinin en düşük olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın sonuçları, bağlanma stilleri literatürü bağlamında ele alındığında denilebilir ki yetişkin ben durumu ile öznel iyi oluşun ilişkili olması ve yetişkin ben durumunu kendi hayatında daha aktif kullanan bireylerin öznel iyi oluş puanlarının daha yüksek olması beklenir ve bu bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin diğer ego durumlarını kullanan bireylere göre daha yüksek olduğunu gösterir. Bu bağlamda bireylerin güvenli bağlanması ve yetişkin ego durumu geliştirmesi bireyin kendi psikolojik sağlığı için önemlidir.

Karar verme stratejisi ile öznel iyi oluş ilişkisi incelendiğinde karar vermede kendine öz saygı yani kendine güven arasında (Mercan, 2019) bilişsel esneklik ile karar verme de öz saygı arasında anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur (Kara, 2020). Ben durumları ile karar verme stilleri incelendiğinde bağımlı karar verme ile yetişkin ben durumu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Kaçar, 2008). Karar verme stilleri ve ben durumları literatürü açısından ele alındığında yetişkin ben durumunun daha esnek olduğu ve karar verirken daha özgür davrandığı söylenebilir. Bu çalışmada da yetişkin ben durumunun öznel iyi oluş üzerindeki etkisi düşünüldüğünde kişinin öznel olarak kendini iyi hissetmesi aynı zamanda karar verme ve bu kararlar noktasında özgürce hareket etmeyle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu noktada yetişkin ben durumunu kullanan bireylerin daha özgür karar verdikleri ve bu özgür karar verme süreçlerinin kişisel psikolojik sağlıklarına olumlu yansıdığı ifade edilebilir.

Stresle başa çıkma stilleri ele alındığında ise öznel iyi oluş ile stres karşısında boyun eğici davranış ile anlamlı negatif ilişki (Duman ,2016), aktif başa çıkma becerisiyle ise anlamlı derece pozitif ilişki bulunmuştur (Ertaş, 2020). Psikolojik esneklik ile stres arasında da anlamlı negatif ilişki bulunmuştur (Meşe, 2021). Baskın ben durumları ile stresle başa çıkma stilleri incelendiğinde (Akbağ, 2000) kendine güven ile yetişkin ego durumu arasında orta düzeyde pozitif, doğal çocuk ve koruyucu ebeveyn ile düşük düzeyde pozitif ilişki varken; eleştirel ebeveyn ve uygulu çocuk ben durumlarıyla ise negatif ilişki bulunmuştur. Bireylerin öznel iyi oluşları stres tolerans düzeylerinden ve stresle olumlu bir biçimde başa çıkma becerilerinden etkilenmektedir. Yukarıda özetlenen çalışmalara bakıldığında stresle olumlu bir biçimde baş edebilme becerisinin yetişkin ben durumunda daha etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma bağlamında, yetişkin ben durumunu aktif bir biçimde yaşamında ve kişiler arası ilişkilerde kullanan bireylerin stresle daha kolay baş ederek öznel iyi oluşlarını arttırdıkları söylenebilir.

Yalnızlık değişkeni incelendiğinde öznel iyi oluş ile yalnızlık arasında negatif bir ilişki vardır (Lim ve Kua, 2011; Şengör, 2020). Ben durumları ile yalnızlık ele alındığında ise eleştirel ebeveyn ve uygulu çocuk ben durumu arasında pozitif ilişki varken, yetişkin ve doğal çocuk ben durumu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Karababa, 2016). Stresle baş edebilme, sağlıklı karar verebilme ve güvenli bağlanma noktasında sosyal bir canlı olan insan kendi psikolojik sağlığını korumak için mutlaka toplum içinde uyum sağlamalı ve diğer bireylerle ilişki içinde olmalıdır. Bu bağlamda yukarıda sonuçları paylaşılan yalnızlık çalışması göstermektedir ki yetişkin ben durumu sosyal ilişkilerimizi korumak için sergilememiz gereken baskın ben durumu olmalıdır.

Alanyazındaki araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar ele alındığında öznel iyi oluş ve psikolojik esneklik gündelik hayatımızda sıklıkla kullandığımız karar verme ve stresle başa çıkma stillerimiz ile ilişkilidir. Olumlu beceriler (örn. kendine güven) ile pozitif ilişki görülürken olumsuz (örn. kaçınmacı) beceriler ile de negatif ilişki görülmektedir. Hayatımızda duygu durumlarımızı etkileyen yalnızlık, bağlanma stilleri ve affetme özellikleri ele alındığında olumsuz duygulara sebep olan yalnızlık ile öznel iyi oluş arasında negatif ilişki varken, olumlu duyguya sebep olan affetme ile öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki vardır. Son olarak bağlanma stilleri olarak güvenli bağlanma baz alındığında öznel iyi oluş arasında pozitif ilişki vardır.

## SONUÇ

Sonuç olarak TA'daki ben/ego durumları bireyin hayatını etkileyen duygularını ve bir olay karşısındaki bireyin tavırlarını belirlemektedir. Bireyin sağlıklı ve gerçekçi yanını baskın kullanması yetişkin ego durumunun baskın olduğunu göstermektedir ve bu da istenilen bir



durumdur. Yetişkin ego durumu hem yapılan çalışmada hem de alanyazın incelendiğinde olumlu özelliklerde baskın çıkmaktadır. Aynı zamanda uygulu çocuk ben durumu otorite ve aile tarafından baskılanan bir kişilik olduğu için hem araştırmada hem de alanyazında olumsuz özelliklerle ilişkili çıkmaktadır. Bir gelişim kuramı olarak TA ele alındığında bireylerin daha çok kişiliğin gerçekçi ve tutarlı yanı olan yetişin ego durumu ile kişiliğin özgün ve yaratıcı tarafı olan doğal çocuk ben durumunun geliştirilmesi desteklenmelidir. Kişiliği sınırlandıran eleştirel ebeveyn, koruyucu ebeveyn ve uygulu çocuk ben durumları da pekiştirilmemelidir. Bu sayede bireylerin mutluluklarına sebep olan öznel iyi oluş düzeyleri ve olaylar karşısında çözüme gidecek adımları atmaları sağlanacak ve psikolojik esneklik düzeyleri de artacaktır.

Çalışmanın bu katkılarına ek olarak bazı sınırlılıkları da mevcuttur. İlk olarak, bu çalışma sadece internet erişimi olan ve araştırmacıların ulaşabildikleri bireylere iletilebilmiştir. Aynı zamanda çalışmanın kesitsel bir çalışma olması da diğer bir sınırlılık olarak görülmektedir. Araştırmada kullanılan örneklemin de sadece yetişkinlerden oluşması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Bu sınırlılıklara karşın bazı öneriler de sunulmuştur. Özellikle daha doğru ve geniş çıkarımlar yapılabilmesi için daha geniş bir kitleden veri toplamak ileride yapılacak çalışmalarda kullanılabilir. Aynı zamanda çalışmalarda boylamsal çalışmalar yapılması TA'nın bireyin hayatına, kişiliğine etkisini tam olarak tespit etmeyi sağlayabilir. Baskın ben durumlarının etkisini görebilmek için sadece yetişkin bireylerle değil daha küçük yaş gruplarıyla da araştırma yapılması alana katkı sağlayacaktır. Transaksiyonel analize dayalı danışma yapan uzmanlarında terapi sürecinde öznel iyi oluş ve psikolojik esnekliği ele almalarının danışana faydalı olacağı düşünülmektedir. Baskın ego durumlarının farklı psikolojik özellikleriyle de (örneğin: psikolojik iyi oluş, psikolojik belirtiler, ebeveyn bağlanma stilleri, çocukluk çağı travmaları, duygusal zekâ, erken dönem uyumsuz şemaları ve kişilerarası ilişkilerde bağımlılık, kişilik, kişiliği etkileyen faktörlerle) ilişkisinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **KAYNAKÇA**

- Abbey, A., Andrews, F. M., & Halman, L. J. (1992). Infertility and subjective well-being: The mediating roles of self-esteem, internal control, and interpersonal conflict. *Journal of Marriage and the Family*, 54(2), 408-417.
- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Akbağ, M., & Deniz, L. (2003). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının birbirlerine yönelik algıları: Transaksiyonel analiz açısından bir değerlendirme. *Educational Science: Theory & Practice*, 3 (2), 263-293.
- Akkoyun, F. (1998). *Transaksiyonel analiz*. Nobel.
- Akkoyun, F., & Bacanlı, H. (1990). Adjective check list'in Türkçeye uyarlaması: TA ego durumları ve semantik diferansiyel kategorileri üzerinde bir çalışma. *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, 8, 777-783.
- Akkoyun, F. (2011). *Transaksiyonel analiz: Psikolojide işlemsel çözümleme yaklaşımı*. (4. basım). Nobel.
- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-being: Americans' Perceptions of Life Quality*. Plenum.
- Arı, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Atabil, İ. F. (2019). *Psikoloji öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Bedel, A. & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Berghoff, C. R., McDermott, M. J., & Dixon-Gordon, K. L. (2018). Psychological flexibility moderates the relation between PTSD symptoms and daily pain interference. *Personality and Individual Differences*, 124, 130-134.
- Berne, E. (2019). *İnsanların oynadığı oyunlar-insan ilişkilerinin psikolojisi*. (Çev. H. Ünlü Haktanır). Diyojen. (1964).
- Berne, E. (2011). *Games people play: The basic handbook of transactional analysis*. Tantor eBooks.
- Bettencourt, B. & Sheldon, K. (2001). Social roles as mechanism for psychological need satisfaction within social groups. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1131.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20
- Bothelius, K., Jernelöv, S., Fredrikson, M., McCracken, L. M., & Kaldö, V. (2015). Measuring acceptance of sleep difficulties: The development of the sleep problem acceptance questionnaire. *Sleep*, 38(11), 1815–1822. <https://doi.org/10.5665/sleep.5170>

- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 646.
- Buluş, M., & Atan, A. (2016). Öğretmen adaylarında ego durumlarının bağlanma tarzlarını yordama gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 36-61.
- Carp, F. M. & Carp, A. (1982). Perceived environmental quality of neighborhoods: Development of assessment scales and their relation to age and gender. *Journal of Environmental Psychology*, 2(4), 295-312.
- Çiçek, E. (2021). *Problemlerli internet kullanımı, psikolojik esneklik süreçleri ve yaşam doyumu ilişkisi*. [Doktora Tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Ciucur, D. (2013). A Transactional Analysis Group Psychotherapy Programme For Improving The Qualities and Abilities of Future Psychologists, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 78, 576- 580.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Erlbaum.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*. 95(3), 542-75.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Dember, W. N. & Penwell, L. (1980). Happiness, depression, and the Pollyanna principle. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 15(5), 321-323.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Duman, S. (2016). *Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ve benlik saygısının stresle başa çıkma tarzlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Elaad, E. (1993). Detection of deception: A transactional analysis perspective. *Journal of Psychology*, 127 (1), 5-15.
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1985). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(1), 89-97.

- Ertaş, İ. (2020). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ve stresle baş edebilme yaklaşımının öznel iyi oluş düzeylerini yordaması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2010). An analysis of the relationship between subjective well being and perceived control. *Elementary Education Online*, 9(3).
- Francis, A. W., Dawson, D. L. & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*. 5, 134-145.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Hampton, S. J. (2004). Domain Mismatches, Scruffy Engineering, Exaptations and Spandrels. *Theory & Psychology*, 14(2), 147–166. <https://doi.org/10.1177/0959354304042014>
- Harris, A. H., Luskin, F., Norman, S. B., Standard, S., Bruning, J., Evans, S., & Thoresen, C. E. (2006). Effects of a group forgiveness intervention on forgiveness, perceived stress, and trait-anger. *Journal of Clinical Psychology*, 62(6), 715-733.
- Harris, T.A. (2021). *Ben Ok'im- Sen Ok'sin*. (19.bs.) (M. Şahin, Çev. Ed.) (N. Sağlam, H. Uğur ve D. Akıncı, Çev.). Okyanus.
- Harris, R. (2016). *ACT'i kolay öğrenmek: İlkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç*. (1.baskı) (H.T., Karatepe, Çev.). Litera.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. ve Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- James, M., & Jongeward, D. (2019). *Kazanmak İçin Doğarız; Gestalt Deneyleriyle Kişiler Arası İlişkiler Analizi*. (4.bs.) (B. Konur, Çev.). Sola Unitas. (1971).
- Johnsson, R. (2011). *Transactional analysis psychotherapy-three methods describing a transactional analysis group therapy*. [Doktora Tezi]. Lund University.
- Kaba, K. (2021). *Evli bireylerde bağlanma stilleri ve aldatma eğilimlerinin transaksyonel analiz kuramındaki baskın ben durumları açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kaçar, B. (2008). *Lise öğrencilerinin karar stratejileri ve transaksyonel analiz ego (Ben) durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Kara, M. (2020). *Karate branşındaki sporcuların karar verme stilleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi.
- Karababa, A. (2016). *Ergenlerde transaksiyonel analiz ego durumları, yaşam pozisyonları ve insani değerler açısından yalnızlık*. [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (Ed. A. Tanrıoğen ) (ss. 57-87). Anı.
- Karakuş, S. & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarılma, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43.
- Keler, H. (2008). *Liseli ergenlerin transaksiyonel analiz ego durumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi
- Kohtala, A., Muotka, J., & Lappalainen, R. (2018). Changes in mindfulness facets and psychological flexibility associated with changes in depressive symptoms in a brief acceptance and value based intervention: An exploratory study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 18(1).
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi
- Leahy, R. L., Tirsch, D. D., & Melwani, P. S. (2012). Processes underlying depression: Risk aversion, emotional schemas, and psychological flexibility. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 362-379.
- Lim, L. L. & Kua, E. H. (2011). Living alone, loneliness, ve psychological well-being of older persons in Singapore. *Current Gerontology ve Geriatrics Research*, 1,1-9.
- Lundgren, T., Luoma, J. B., Dahl, J., Strosahl, K., & Melin, L. (2012). The bull's-eye values survey: A psychometric evaluation. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 518-526.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227.
- Masuda, A. & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.

- Masuda, A., Mandavia, A., & Tully, E. C. (2013). The role of psychological inflexibility and mindfulness in somatization, depression, and anxiety among Asian Americans in the United States. *Asian American Journal of Psychology*, 5(3), 230-236.
- Masuda, A., Le, J., & Cohen, L. L. (2014). The role of disordered-eating cognitions and psychological flexibility on distress in Asian American and European American college females in the United States. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(1), 30–42. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9188-6>
- Mercan, O. (2019). *Ergenlerde karar verme stillerinin öznel iyi oluş ve umut ile ilişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi
- Meşe, H. R. (2021). *Çocukluk çağı travmaları, psikolojik katılık ve psikolojik esneklik ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Nelson-Jones. R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. (F. Akkoyun, Çev. Ed.). Nobel
- Özer, G. (2009). *Öz belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schmutte, P. S. & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: reexamining methods and meanings. *Journal of personality and social psychology*, 73(3), 549.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., ... & Sun, Z. (2004). Self-concordance and subjective well-being in four cultures. *Journal of cross-cultural psychology*, 35(2), 209-223.
- Silberstein, S. D., Holland, S., Freitag, F., Dodick, D. W., Argoff, C., & Ashman, E. (2012). Evidence-based guideline update: pharmacologic treatment for episodic migraine prevention in adults: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the American Headache Society. *Neurology*, 78(17), 1337-1345.
- Stewart, I. & Joines, I. (2021). *Günümüzde TA: Transaksiyonel analiz'e yeni bir giriş* (4.baskı). (F. Akkoyun, S. Tekinsav-Sütcü, O. Sürgvil-Dalkılıç ve N. Sağlam-Uras, Çev.). Eski Kitaplar.
- Şamatacı, G. (2013). *Romantik ilişkilerde affetme: Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.



- Şengör, Y. (2020). *İyi oluşun yordayıcıları olarak yalnızlık ve nomofobi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Limited.
- Thompson, M. & McCracken, L. M. (2011). Acceptance and related processes in adjustment to chronic pain. *Current pain and headache reports*, 15(2), 144-151.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Etkisi [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M., Çelik, M. & Aybek, B. (2008). Duygusal zekâ mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Ulubay, G. (2020). *Çok boyutlu psikolojik esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Uygur, S. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin yordanmasında duygusal şemaların rolü: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *International Journal of Social Science*, 70, 135-151.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. Bağlam Yayıncılık
- Yüksel, C. G. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalığın duygusal şemalar ve psikolojik esneklik üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*,



**For citation / Atıf için:**

GEGESHIDZE, L. (2024). Grand strategy of Japan. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED 6(11)*, 353-366. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13236224>,  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

## Grand strategy of Japan

**Levan GEGESHIDZE**

*Professor; LEPL David Agmashenebeli National Defense Academy of Georgia, Defence and Security Department. Gori, Georgia.*

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

*ORCID: 0000-0002-7734-6865*

Article Type:	Research Article
Submission Date:	29/06/2024
Revision Dates:	Minor r.: 10/07/2024
Acceptance Date:	06/08/2024

### Ethical Statement

- ✓ Ethical approval was not received for the article. The author(s) declares that his work is not subject to ethics committee approval.

### Researchers' contribution to the study

- ✓ 1. Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analysed / reported the results (100%).

### Conflict of interest

The authors declare that there is no possible conflict of interest in this study.

### Similarity

This study was scanned in the **iThenticate** program. The final similarity rate is **16 %**.

## Grand strategy of Japan

### Abstract

The article's purpose is to study the grand strategy of modern Japan. In East Asia, the current shift in the balance of power has affected Japan's security and defence policy. China's economic growth over the past two decades has been accompanied by military modernization and an increase in the military budget. In parallel with the growth of economic and military capabilities, territorial conflicts in the South China Sea are intensifying. There have been maritime incidents between Japan and China over the islands. The research covered the period from 2012 to the present day. During this time frame, Japan has implemented measures to fortify its security partnerships with the United States and other regional partners during this period.

### Extended Abstract

The article also explores Japan's endeavours to improve its military capabilities, which include the development of new defence technologies and the expansion of its maritime patrol and surveillance capabilities. The study's overarching objective is to offer a thorough examination of Japan's evolving grand strategy in response to the growing security dynamics in East Asia.

The case analysis employs theories of international relations, balance of threat, and neo-classical realism. Through this theory, the paper explains the changes in Japan's grand strategy. In addition to systemic factors such as the distribution of power, the theory also considers internal variables such as the leader's perceptions and ideas. Internal politics, leadership perceptions, and ideas also influence the policies and strategies developed in response to systemic threats and challenges. According to neoclassical realism, grand strategy arises from an empirical assessment of international systemic factors and competition among strategic concepts within a state's foreign policy executive. This viewpoint highlights the need of comprehending both the external factors and the internal variables of a nation-state while examining its grand strategy. Neoclassical realism offers a comprehensive framework for understanding how a state's foreign policy and national security strategy change by considering the interaction between systemic influences and internal variables. In essence, this theory emphasises the intricate and diverse characteristics of developing grand strategies, highlighting the need of a sophisticated approach that takes into account both local and foreign factors.

The research period coincides largely with Japanese Prime Minister Shinzo Abe's tenure. He became the main architect of Japan's grand strategy. The study examines the reforms implemented in the field of defence and security, strengthening and building regional alliances. He managed to maintain close economic cooperation with China on the one hand and increase Japan's role in the region on the other. Abe has reinforced relations with the United States and other countries, such as India and Australia, in order to balance China. He has also made significant institutional reforms. In order to coordinate foreign policy and grand strategy, he created the National Security Council in 2013 and first published the National Security Strategy. The study provides a detailed analysis of Abe's doctrine. Abe's philosophy is marked by a proactive stance in foreign policy, prioritising the advancement of Japan's interests and values in the region. Abe has aimed to bolster Japan's security and influence in the Asia-Pacific by strengthening regional alliances and fostering deeper economic cooperation with important allies. The creation of the National Security Council and the release of the National Security Strategy have been crucial elements in his efforts to synchronise foreign policy and grand strategy, indicating a more confident and aggressive position on the global platform. In summary, Abe's ideology has played a crucial role in setting Japan's foreign policy agenda and establishing the nation as a significant participant in regional and global events.

**Keywords:** Grand strategy, National security strategy, Defence policy, Defence strategy, Balance of power.

## INTRODUCTION

Japan is the third-largest economy in the world. Its gross domestic product is 4.4 trillion US dollars. It lags behind China (19.3 trillion) and the USA (26.8 trillion) (India, 2024). Japan's population is 123.7 million. The largest export and trade partners are China and the United States of America (CIA, 2024). Japan's military spending in 2022 was 46 billion US dollars, which is 1.1 percent of its gross domestic product. It is significantly behind China, whose

military spending for the same period was \$292 billion (SIPRI, 2023). Along with the growth of China's military budget, we are witnessing the modernization of its armed forces. Beijing actively produces stealth aircraft, submarines, and missile systems. Production of aircraft also initiated (Jentelson, 2014). Along with the rapid growth of China's economic and military capabilities, there have been naval incidents between the Japan and China. In 2013, China announced the East China Sea Air Defence Identification Zone, which included the Japanese island of Senkaku. The Prime Minister of Japan called this move dangerous (BBC, 2013). In the following years, China became even more aggressive towards its neighbours in the South China Sea. The construction of military infrastructure began on a large scale. China is building up its naval capabilities to dominate the first island chain, which includes Japan, the Philippines, and Taiwan. This will give him the ability to fully control South China, East China, and the Yellow Sea. In such a case, the United States of America will no longer be able to help South Korea in case of war (Mearsheimer, 2014).

The purpose of the paper is to study the grand strategy of Japan. Based realism theory of international relations, this article analyses the process of forming Japan's grand strategy. It examines the factors that have shaped Japan's foreign policy, together with the rise of China and the increasing tensions in the East China Sea. The paper also explores the actions and measures taken by Japan to safeguard its economic and security interests in the region.

The study provided answers to the following research questions:

1. What changes have occurred in Japan's grand strategy since 2012, and what causes have contributed to this change?
2. What is the Abe Doctrine, and how does it balance China's regional influence?

A qualitative research method was used to answer the research questions. Among the techniques of the qualitative method, the so-called case study is used. The case study approach allows for an in-depth analysis of the Abe Doctrine and its impact on Japan's grand strategy. By examining specific instances and events, researchers can gain a comprehensive understanding of how the doctrine has influenced Japan's response to China's regional influence. This method also allows for the exploration of related factors that may have shaped the implementation and effectiveness of the doctrine.

### **Balance of Threat Theory**

According to the realist view of international relations, nations are independent entities that priorities their own survival and, in certain cases, want to achieve global supremacy. In the anarchic international system, states have two primary approaches to accomplish their objectives: 1. By enhancing their economic and military capabilities through domestic policies,

and 2. By pursuing a foreign policy that allows them to join or strengthen alliances, while simultaneously weakening and narrowing opposing alliances (Waltz, 1979). Naturally, big states use both of these methods. The notion of balance of power posits that the dominant nation in the system is counterbalanced by forming alliances with the less powerful parties. The objective of equilibrium is the safeguarding of the nation's sovereignty. Realists define power as the capacity to accomplish one's objectives, often linked to certain resources that enable a state to enhance its influence. The resources include several factors such as population, territory, economic prowess, and military might, among other elements. In this situation, the force has already taken on a measurable shape (Nye, 2007) Realists attach particular significance to military force among the aforementioned components of power.

Unlike the proponents of the balance of power theory, Steven Walt thinks that states unite not only to balance the most powerful in the system but also against the state that they consider a threat. For example, states balance by entering into an alliance with a strong one if a weak state is more dangerous and aggressive. The following factors are also important for the threat balance: total power, geographical location, offensive power, and aggressive aspirations (Walt, 1985).

Steven Walt's theory guides the development of the hypothesis:

**H1:** To balance the threat from China, Japan strengthens its armed forces and alliance with the United States of America.

### **Neoclassical realism and methodology**

Gideon Rose is considered the founder of the theory of neoclassical realism. The theory is used to study how a country's foreign policy and grand strategy are made. This is done by analysing both systemic and internal variables. According to Gideon Rose (1998) a country's place in the international system and specifically its relative material power capabilities determine the scope and ambition of its foreign policy. The independent variables in neoclassical realism theory are the relative distribution of power and power trends, which are affected by structural modifiers such as technology and location (Ripsman et al., 2016). The clarity of signals and information presented to states by the international system is a crucial systemic variable that can be identified as important to theory and that separates neoclassical realism from structural realism. Essentially, clarity has three components: 1. the degree to which dangers and opportunities are clearly identified; 2. whether or not the system delivers information on threat and opportunity time frames; and 3. whether or not optimal policy choices stand out (Ripsman et al., 2016). Clarity is determined by comparing abilities, stated goals, timeframes, and the significance of best policy reactions.

The next system variable is the strategic environment's permissiveness or restrictiveness. In both permissive and limited settings, the system may offer exceptionally clear clues about the nature of dangers and opportunities, time horizons, and/or policy choices (Ripsman et al., 2016). Gideon Rose asserts that neoclassical realism distinguishes itself from structural realism by incorporating domestic factors that impact the way and degree to which states respond to the global systemic pressures that realists universally acknowledge as the foundation of foreign policy, grand strategy, and international politics (Rose, 1998). Balance of threat theory primarily examines the evaluation of external threats and the resulting strategic reactions, whereas neoclassical realism delves further into the internal dynamics and subjective interpretations that shape the behaviour of states. This provides a more comprehensive understanding of international relations. The application of the theories of balance of threats and neoclassical realism is appropriate in this case, as China's growth is impacting Japan's grand strategy. However, neoclassical realism also takes into account the domestic political and security dynamics that shape this strategy. In the theory, there are four intervening unit-level variables: the images and perceptions of state leaders, strategic culture, state-society relations, and domestic institutional arrangements.

This research focuses on factors such as leadership perceptions, concepts, and strategic culture. Nicholas Kitchen emphasizes the significance of ideas within the framework of neoclassical realism. Specifically, this pertains to the notions that have a significant influence on the decision-making process of a leader. According to his perspective, progressive ideas have internal coherence and are in alignment with empirical evidence. As well as the political leader's intellectual abilities and his skill to convince the public of the effectiveness of these ideas. Ideas have a direct influence on the country's political policy, and powerful leaders are the promoters of these ideas (Kitchen, 2010).

The next intervening variable that neoclassical realism suggests is strategic culture. Strategic culture can shape how a state perceives and adjusts to systemic signals and changes in its material capabilities. Culture is utilised to address explanatory gaps by augmenting theories focused on national interest and power distribution. Culture is seen as a variable that might impact behaviour, although it is ranked second to international systemic influences (Gray, 2013). In the paper, the independent variable is the clear threat messages from the international system, and the dependent variable is a change in Japan's grand strategy. The intervening variable is the leader's beliefs, ideas, and perceptions.

Thus, the following hypothesis is formulated in the paper:

**Hypothesis 2: The system's clear messages about threats (independent variable) and Shinzo Abe's ideas (intervening variable) caused Japan's grand strategy and strategic culture to change. (dependent variable)**

In this scenario, the system poses a threat, and Abe's ideas exerted such a strong influence that they not only influenced grand strategy but also shaped strategic culture.

### LITERATURE REVIEW

Liddell Hart developed a comprehensive concept of grand strategy. He defines grand strategy as practically synonymous with policy, which guides the conduct of war (Hart, 1991). Grand strategy is concerned not only with war but also with the "peace" that must be built after the war. The purpose of a grand strategy is to use the resources of the state to maintain security and prosperity during war and peace and to achieve deterrence against a possible adversary (Milevski, 2016). John Gaddis states, "Grand strategy is a calculated relationship of means to larger ends". The grand strategy is related to how the state uses the available resources to achieve the goal. Strategy is a bridge that can reduce the gap between large ends and resources (Harrison, 2013). The articulation of grand strategy is manifested via several mediums, such as written papers, policy announcements, public speeches, and the political trajectory of the state. However, it is imperative that the principles and aims of the subject in question are unambiguously delineated (Martel, 2015).

Michael J. Green (2022) examines Japan's grand strategy in the era of Abe Shinzo in his book entitled "Line of Advantage: Japan's Grand Strategy in the Era of Abe Shinzo." The initial tenure of Abe as prime minister, spanning from 2006 to 2007, might be characterised as largely unsuccessful. The Liberal Democratic Party (LDP) reinstated Abe as party leader due to his strategic approach to addressing the emerging geopolitical dynamics posed by China's rise. At that time, Abe was more progressive than the United States, since the latter was still adopting a policy of "strategic engagement" with China. Abe desired a fruitful relationship with Beijing, but not Chinese hegemony and control. Instead of bandwagoning with China's increasing power, Japan pursued policies of internal and external balance under Abe's leadership (Green M. J., 2002). Overall, Abe's grand strategy was a blend of economic revitalization, strategic international engagement, and robust political leadership, aimed at positioning Japan as a key player on the global stage.

Based on the realism thesis, John Mearsheimer argues that China's ultimate objective is regional hegemony. According to Mearsheimer, China would want to strengthen its economic and military capabilities as much as possible in comparison to other major regional powers such as Japan, India, and Russia. A modernized and prosperous China would most certainly want to

drive America out of the Asian area. China wants the US Navy to be behind the first chain of islands, allowing it to blockade the South China and Yellow Seas. Furthermore, there is a belief in China that it would be ideal to extend to the second chain of islands, which includes territory from Japan's east coast to the island of Guam and down to the Malacca Islands (Mearsheimer, 2014).

Edward Luttwak thinks that the concurrent growth of China's economic and military might go against strategic reasoning, resulting in a predictable unfavorable response from regional stakeholders. Furthermore, he contends that with the 2008 financial crisis, the discourse of China's ruling elite towards the Western world underwent a rapid transformation. China has recently revived dormant territorial disputes with India, Japan, the Philippines, and Vietnam, which is against strategic logic. Based on the aforementioned behaviour, Luttwak concludes that China has failed to comprehend its overarching strategy (Harvard University Press, 2012).

### **Rise of China and Strategic Partnership with Russia**

China's gross domestic product (GDP) amounted to \$360.8 billion at the end of the Cold War. Due to a yearly economic growth rate of approximately 10 percent in 2011, the country achieved the status of the second-largest economy (Jentelson, 2014). In terms of research and development expenditure on modern technologies, China ranks second globally. In 2019, 370 billion was allocated to this specific domain. (UNESCO, 2019). The upward trajectory persists. In 2022, China allocated approximately 456 billion dollars to research and development expenditures (The State Council of Republic of China, 2023).

Over the past twenty years, there has been a notable process of modernization within the People's Liberation Army of China, accompanied by a significant rise in its allocated military expenditure. Based on the data provided by the Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI), China's military expenditure experienced a notable increase from 86 billion dollars in 2008 to 228 billion dollars in 2017. According to SIPRI the global spending in 2018 witnessed a significant surge, reaching a total of 250 billion dollars, representing approximately 13 percent of the overall expenditure (SIPRI, 2019).

Since Xi Jinping came to power, the military cooperation between Russia and China has been deepening. Joint exercises are being conducted, the main adversary of which is the United States of America and its allies in the region. The crisis in Ukraine, the annexation of Crimea, and Western sanctions have also forced Moscow to take rapid steps towards a strategic rapprochement with China. According to him, since 2012, Vladimir Putin has planned to conduct a well-calculated, gradual policy with China, but the crisis in Ukraine has changed everything radically. Accelerated relations made Russia a junior partner of China rather than a



power center in East Asia, as Moscow wanted. (Gabuev, 2019). In 2015, the People's Republic of China signed the agreement with the Russian Federation, in which they committed to procuring the C-400 air defence system for \$3 billion. Additionally, China acquired Su-35 military aircraft, incurring a total expenditure of \$2 billion. In addition to the procurement of armaments, collaborative military drills were initiated, encompassing both maritime and terrestrial domains (Gabuev, 2019). From 2015 to 2018, a series of naval exercises were carried out in the Mediterranean Sea, the South China Sea, and the East China Sea. Finally, the financial crisis and sanctions imposed by the West forced Russia to start cooperation with China at a strategic level. The military collaboration between China and Russia getting more and more intense.

China's manufacture of aircraft carriers is the most remarkable feature. In April 2019, satellite images were made public by the media, revealing the ongoing building of the third aircraft carrier at the shipyard (jiāngnán) The Chinese Navy received the first aircraft carrier, Liaoning, in 2012. In 2017, China commissioned a second aircraft carrier (Type 001A), nearly identical in size and capabilities to the first, but entirely produced by the Chinese (China Power Team, 2021.). This fact emphasizes China's uniqueness because it can independently produce aircraft carriers and aviation.

China is now engaged in an ongoing programme to manufacture warships, namely missile cruisers, guided-missile destroyers, and frigates. The programme specifically emphasises the protection of ships against air threats. Moreover, the programme has greatly enhanced the capability to combat ships and submarines. Therefore, due to the continuous process of modernization, it may be inferred that China's objective is to establish itself as the preeminent military force in the area. American analysts think that Chiana's objective is to hinder any third party from executing a large-scale military operation encompassing the realms of air, sea, space, and cyber in the western Pacific region (Office of the Secretary of Defense, 2016).

The image vividly depicts the extensive military infrastructure development in progress. When we take a higher perspective, we may see that military modernization is an intrinsic component of the nation's broader economic progress. Considering the activation of territorial disputes by China with its neighbours, it is evident that this rapidly expanding state is actively modernising its armed forces and engaging in territorial disputes with neighbouring countries such as India, Vietnam, Japan, and others in the South China Sea. It is inherent that these processes evoke a sense of danger among the political elite of Japan.

### **The formation of Japan's new grand strategy.**

Shinzo Abe's family had a rich political tradition. His father was Japan's minister of affairs. His grandfather was former Prime Minister Nobusuke Kishi, and his great-uncle was former Prime Minister Eisaku Sato. Abe most respected his grandfather, Nobusuke Kishi, who was a pro-U.S. politician in postwar Japan (Sakurai, 2022). Shortly after assuming office for his second term, Shinzo Abe promptly began the development and implementation a new policy and strategy. In 2013, he established the National Security Council to create a forum that will conduct strategic discussions on a regular basis and as required under the Prime Minister's robust political leadership on a variety of national security issues. Abe appointed his trusted advisor, Shotaro Yachi, to lead the newly established organisation. He filled the organisation with professionals from the Foreign and Defence Ministry (Auslin, 2016). The creation of the National Security Council was motivated by the recognition that Japan needed a long-term, reliable, and predictable security policy. It was also necessary to strengthen coordination and interaction between state structures. Naturally, all this was vital to respond to the changed strategic environment (Green,2022).

In 2015, Abe's government approved security-related measures that signalled a radical change in Japan's security policy by allowing the Japan Self-Defence Forces (JSDF) to join more actively in foreign security operations (Sudirman, 2022). Moreover, Abe's government unveiled a series of new policies, including the National Security Strategy, National Defence Strategy, and Defence Buildup Programme. These initiatives were designed to strengthen Japan's defence budget and capabilities, as well as to improve the alliance with the United States (Matsuda, 2023). In addition, Japan has increased its attempts to strengthen its defence ties with nations that share similar values and perspectives. These countries include the United States of America, Australia, and members of the Association of Southeast Asian Nations.

Shinzo Abe considered that Japan's sense of guilt formed after the Second World War, was restricting the country's ability to participate more actively in international affairs. Therefore, he believed that it was essential to liberate Japan from this feeling of guilt. Moreover, Shinzo Abe envisioned the removal of the military constraints placed on Japan in order to demilitarize the country after World War II. He was well aware of the need to use military power in conjunction with other state instruments to protect the country's security and interest (Hughes et al., 2021).

Prime Minister, Shinzo Abe, has a vision of a free and open Indo-Pacific area, with the objective of fostering peace and prosperity via the collaboration of states that have values that are comparable to one another. The concept emphasised how important it is to uphold the rule of

law, guarantee the freedom of navigation, and respect the rules and standards that are established on an international level (National Security Strategy of Japan, 2022). This strategic vision aimed to mitigate China's escalating influence and aggressiveness in the area by the reinforcement of alliances and partnerships with nations that uphold comparable principles and have shared interests (Green, 2022). The idea of a free Indo-Pacific under Abe's concept was also aimed at countering China's Belt and Road Initiative and Asian Infrastructure Investment Bank, by providing alternative development and infrastructure projects.

### **Military modernization of Japan**

The strategic partnership between China and Russia in the political, economic, and military spheres had a significant impact on Japan. It has begun to review the capabilities and doctrines of his armed forces. After 2013, when China unilaterally declared the South China Sea an Air-Defence Identification Zone, airspace violations in Japan's airspace increased by 30%. There was also a 'radar-lock' incident when a PLAN fire-control radar locked onto a JMSDF vessel. During the year 2014, Chinese aircraft flew in close proximity to Japanese military aircraft, which resulted in an increase in the likelihood of air mishaps and prompted the Japanese government to voice their strong opposition (The Military Balance, 2015). A new concept known as the "Dynamic Joint Defence Force" was introduced by the Japanese Defence Forces in the year 2013. This concept emphasises, on the one hand, the necessity of a dynamic defence force as opposed to the static forces that were in place during the Cold War era, and, on the other hand, the implementation of joint operations between troops of different types (The Military Balance, 2015).

For the first time in 2014, the Abe administration made it possible to export military technology. Additionally, as a result of his judgement, Japan was able to use its armed forces for the sake of collective defence. Collective defence may be used if specific circumstances are met. An assault on a neighbouring country would endanger Japan's very existence, as well as the lives and well-being of its population. Force should only be used as a last option to safeguard Japan and its residents. The use of force should be minimised. It must be in proportion to the military goals (The Military Balance, 2015).

The decision to acquire the F-35 from the United States of America was made by Japan. A new equipment procurement agency has been established by the Ministry of Defence in order to acquire new pieces of equipment. In the year 2015, Japan communicated its intention to take part in an international tender for the manufacturing of submarines for the Australian government. Moreover, it will alter the defence rules of both the United States and Japan (The Military Balance, 2016).

Japan renewed its national security and defence strategy in 2022, focusing on deterring the adversary, but ensuring its armed forces are prepared to defeat them if deterrence fails. This document clearly continues the legacy of Shinzo Abe and his spirit to change Japan's strategic culture and make Japan an active subject in international politics.

## CONCLUSION

We examined Japan's grand strategy from 2012 to the present through the theoretical lens of the realist school of international relations. Although the balance of threats theory has the potential to explain the reasons for Japan's grand strategy change. Signals from the international system, such as China's rise, military modernization, and strategic alliance with Russia, have significantly influenced Tokyo's grand strategy. The paper shows that such Internal variables as the leader's ideas and values have significantly impact Japan's security policy and strategy. Under the immediate leadership of Shinzo Abe, the revision of Japan's security and defence policy initiated. Even after he left office, the policy aimed at balancing China continued, as the training and modernization of Japan's armed forces. It further strengthens and deepens the existing alliance with the United States of America. The stability of the aforementioned process also indicates that Japan's strategic culture is undergoing a transformation. What we see Japan is a changing strategic culture. Whether this process is completed or not is the subject of a separate study and is beyond the scope of our article.

## REFERENCES

- Auslin, M. (2016). Japan's New Realism: Abe Gets Tough. In *Foreign Affairs* (Vol. 95, Issue 2, pp. 125–134). Council on Foreign Relations. <https://www.jstor.org/stable/43948185>
- Shinzo Abe: China new air defence zone move “dangerous.” (2013, November 25). BBC News. Retrieved Jun 30, 2024, from <https://www.bbc.com/news/world-asia-25050493>
- CIA. (2024). Japan Summary - The World Factbook. Retrieved August 1, 2024, from <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/japan/summaries>
- Gabuev, A. (2019). Unwanted but Inevitable: Russia's Deepening Partnership with China. In J. I. Lo, *Sino-Russian Relation in 21. Century*. (p. 336). Palgrave Macmillan
- Gray, C. (2013). *Perspectives on Strategy*. Oxford: University Press.
- Green, M. J. (2022). *Line of advantage: Japan's grand strategy in the era of Abe Shinzō*. In *Columbia University Press*. Columbia University Press. <https://cup.columbia.edu>

- Harrison, R. (2013). *Strategic thinking in 3D: a guide for national security, foreign policy, and business professionals*. Potomac Books, Inc.
- Hart, B. L. (1991). *strategy*. New Yourk: Meridian book.
- Harvard University Press. (2012, May 30). The Rise of China vs. the Logic of Strategy – Edward N. Luttwak [Video]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=eLmk9IceqJQ>
- Hughes, C. W., Patalano, A., & Ward, R. (2021). Japan's Grand Strategy: The Abe Era and Its Aftermath. *Survival*, 63–63(1), 125–160.  
<https://doi.org/10.1080/00396338.2021.1881258>
- India, F. (2024, July 17). The top 10 largest economies in the world in 2024. Forbes India.  
<https://www.forbesindia.com/article/explainers/top-10-largest-economies-in-the-world/86159/1>
- Jentelson, B. (2014). *American foreign policy, The Dynamics of Choice in the 21st Century*. W. W. Norton & Company.
- Kitchen, N. (2010). Systemic pressures and domestic ideas: a neoclassical realist model of grand strategy formation. *Review of International Studies*, 36(1), 117–143.  
<https://doi.org/10.1017/s0260210509990532>
- Martel, W. C. (2015). *Grand Strategy in Theory and Practice, The Need for an Effective American Foreign Policy*. New York, NY 10013: Cambridge University Press.
- Matsuda, T. (2023). Japan's Emerging Security Strategy. *The Washington Quarterly*, 46(1), 85–102. <https://doi.org/10.1080/0163660x.2023.2190218>
- Mearsheimer, J. J. (2014). *The Tragedy of Great Power Politics*. NEW YORK • LONDON: W. W. NORTON & COMPANY.
- Milevski, L. (2016). *Evolution of Modern Grand Strategic Thought*. New York: Oxford University Press.
- Ripsman, N. M., Taliaferro, J. W., & Lobell, S. E. (2016). *Neoclassical Realist Theory of International Politics*. Oxford University Press. <https://lccn.loc.gov/2015040763>
- Nye, J. (2007). *Understanding international conflicts. An introduction to theory and history* (Sixth Edition). Priscilla McGeehn.

- Office of the Secretary of Defense. (2016). Annual Report to Congress: Military and Security Developments Involving the People's Republic of China. In <https://dod.defense.gov/>. Retrieved August 1, 2024, from <https://dod.defense.gov/Portals/1/Documents/pubs/2016%20China%20Military%20Power%20Report.pdf>
- Rose, G. (1998). Neoclassical Realism and Theories of Foreign Policy. *World Politics, Vol. 51, No. 1*, 144-172. <http://www.jstor.org/stable/25054068>
- Sakurai, Y. (2022). Shinzo Abe's Politics in Japan: Characteristics and Implications. *Political Reflection Magazine*, 8(4), 05–10. [https://politicalreflectionmagazine.com/wp-content/uploads/2022/10/PR\\_Vol8\\_No4\\_A3.pdf](https://politicalreflectionmagazine.com/wp-content/uploads/2022/10/PR_Vol8_No4_A3.pdf)
- SIPRI. (2019, April 29). World military expenditure grows to \$1.8 trillion in 2018. Retrieved Jun 29, 2024, from <https://www.sipri.org/media/press-release/2019/world-military-expenditure-grows-18-trillion-2018>
- SIPRI. (2023). *The top 15 military spenders, 2022*. Retrieved July 31, 2024, from <https://www.sipri.org/visualizations/2023/top-15-military-spenders-2022>
- Sudirman, J. A. (2022). Between the Regional and the National Level: East Asian Security Dynamics and Abe's Legacy on Japan's Civil-Military Relations. *Jurnal Politik Internasional Vol. 24 No. 2*, 227-251.
- China Power Team. "Tracking China's Third Aircraft Carrier" China Power. May 6, 2019. Updated June 22, 2021. Accessed August 1, 2024. <https://chinapower.csis.org/china-carrier-type-002/>
- The International Institute for Strategic Studies. (2015). *The Military Balance*. Routledge.
- The International Institute for Strategic Studies. (2016). *The Military Balance*. Routledge, 2016.
- State Council of the People's Republic of China. (2023, January 23). China's spending on R&D hits 3 trln yuan in 2022. Retrieved August 1, 2024, from [http://english.www.gov.cn/archive/statistics/202301/23/content\\_WS63ce3db8c6d0a757729e5fe5.html](http://english.www.gov.cn/archive/statistics/202301/23/content_WS63ce3db8c6d0a757729e5fe5.html)
- UNESCO. (2019). *R&D Spending By Country*. Retrieved from <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/>

Walt, S. M. (1985). Alliance formation and the balance of world power. *International Security Vol. 9, No. 4* , pp. 3-43.

Waltz, K. N. (1979). *Theory of international politics*. Addison-Wesley Pub. Co.



**For citation / Atf için:**

İLDEN, A. & DOMBAYCI, M. A., (2024). Eğitimde etik değerler ve felsefi temelleri: Öğrencilere etik değerlerin kazandırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 367-382. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13268577>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

## Eğitimde etik değerler ve felsefi temelleri: Öğrencilere etik değerlerin kazandırılması

Ethical values and philosophical foundations in education: Imparting ethical values to students

**Ayşe İLDEN<sup>1</sup>**

*Dr.; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı, 06550, Ankara, Türkiye*  
E-mail: [ilden.ayse@gmail.com](mailto:ilden.ayse@gmail.com) ORCID: 0000-0002-3440-6733

**Mehmet Ali DOMBAYCI**

*Prof. Dr; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, 06550, Ankara, Türkiye*  
E-mail: [malidombayci@gmail.com](mailto:malidombayci@gmail.com) ORCID: 0000-0002-2428-8884

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date:

08/07/2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

Major r.: 17/07/2024; Minör r.: 03/08/2024

Kabul Tarihi / Accepted Date:

08/08/2024

### Etik Beyan / Ethics Statement

(X) Makale için etik onay alınmamıştır. Yazar(lar), çalışmanın etik kurul onayına tabi olmadığını beyan eder(ler).

(X) Ethical approval was not obtained for this study. The author(s) declare(s) that the study is not subject to ethics committee approval.

### Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study

1. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (% 60).

Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (60 %).

2. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (% 40).

Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (40 %).

### Çıkar çatışması / Conflict of interest

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The author(s) declare(s) that there is no potential conflict of interest in this study.

### Benzerlik / Similarity

Bu çalışma iThenticate programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı %1'dir.

This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 1%.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author

## Eğitimde etik değerler ve felsefi temelleri: Öğrencilere etik değerlerin kazandırılması

### Öz

Bu çalışma, eğitimde etik değerlerin önemini ve bu değerlerin kazandırılması için felsefi temelleri ele almaktadır. Eğitim sürecinde etik değerlerin içselleştirilmesi, bireylerin doğru ile yanlış ayırt etme, adil olma, sorumluluk alma ve toplumsal uyum içinde yaşama yetilerini geliştirir. Antik Yunan felsefesi, Kadim Hint felsefesi ve modern felsefe örnekleri üzerinden incelenen etik değerler, bireylerin karakter gelişiminde ve toplumsal katılımlarında kritik bir rol oynar. Sokrates, Platon, Aristoteles, Kant ve Kuçuradi gibi düşünürlerin görüşleri etik değerlerin eğitimdeki yeri ve önemini açıklamaktadır. Bu çalışmanın amacı, etik değerlerin eğitim sistemine felsefe eğitimi ile entegrasyonunu vurgulamak ve etik değerlerin bireylerin yaşamlarına nasıl etkili bir şekilde kazandırılacağına dair yöntemler önermektir.

**Anahtar Kelimeler:** Etik değerler, Eğitim, Değerler Eğitimi, Felsefe, Felsefe Eğitimi

## Ethical values and philosophical foundations in education: Imparting ethical values to students

### Abstract

This study examines the significance of ethical values in education and the philosophical foundations necessary for their inculcation. The internalization of ethical values during the educational process enhances individuals' abilities to discern right from wrong, act justly, assume responsibility, and live in social harmony. Ethical values, analyzed through examples from Ancient Greek philosophy, Ancient Indian philosophy, and modern philosophy, play a critical role in the development of character and social participation. The perspectives of thinkers such as Socrates, Plato, Aristotle, Kant, and Kuçuradi elucidate the place and importance of ethical values in education. The purpose of this study is to emphasize the integration of ethical values into the education system through philosophical education and to propose methods for effectively imparting these values into individuals' lives.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Education is essential in which individuals develop their knowledge and skills, internalize ethical values, and shape their characters. Ethical values improve individuals' abilities to distinguish between right and wrong, be fair, take responsibility, and live harmoniously in society. Therefore, integrating ethical values into the education system enables individuals to participate in social life as more conscious and responsible. Different philosophical approaches throughout history have addressed the role and necessity of ethical values in education and have been discussed until today. Many thinkers, from ancient Greek philosophy to modern philosophical approaches, have examined the effects of ethical values on the individual and society. This study discusses the importance of ethical values in education, the philosophical foundations of these values, and how they can be imparted to students. The research aims to emphasize the importance of ethical values in education and to propose developing methods to impart these values effectively. In ancient Greek philosophy, thinkers such as Socrates, Plato, and Aristotle focused on the importance of ethical values in the education of individuals and social life. Philosophical foundations have been tried to be shown since ancient philosophies. Ancient Greek philosophy offers an essential legacy of thought that forms the basis of ethical values and how these values can be gained in education. Plato, in his work "Politeia," says, "The existence of justice in a society means that each individual does the job that suits his nature and does not interfere with each other's affairs" (2014, 433e). In his work "Nicomachean Ethics," Aristotle emphasizes the concept of virtue and how vital a virtuous life is for the happiness and well-being of individuals. Immanuel Kant (1803), in his work "On Education," expresses his ethical and educational views as follows: "The ultimate purpose of education is to ensure the moral development of the individual and to make him a being who acts within the framework of moral laws. With this statement, Kant emphasizes that the main purpose of education is to provide individuals with moral values and that these values should guide individuals' lives. Rawls (1971) explains the role of Justice in education in his work "A

Theory of Justice" as follows: "Justice is the most essential virtue in regulating the fundamental structures of society.

### Conceptual and Theoretical Framework

The definition and importance of ethical values, philosophical foundations, and the acquisition of ethical values in education constitute the conceptual and theoretical framework of the study. It can indicate how ethical values contribute to the character development of individuals and how they live in social harmony.

### Method

Qualitative research methods were used as the research method. Literature review, document analysis and historical methods are the main methods used in this study. Key sources were carefully selected, and their reliability examined.

### Conclusion

Ethical values and educational studies are of a nature that cannot be handled independently of philosophy. The most effective and appropriate way to impart ethical values is through philosophy education. Considering the philosophical foundations, many great philosophers, from Ancient Philosophies to Modern Philosophy, have a common opinion on this issue. Additionally, difficulties may be encountered in imparting ethical values in education. The way to cope with these difficulties is to understand the importance of family and teacher guidance. Acquiring ethical values through philosophy education on a humanistic basis is a necessary precaution that can be taken against moral collapses that may be encountered in society. Suppose the parents and teachers of the society can become people who have empowered themselves with such social consciousness. In that case, most of the obstacles to teaching ethical values to students through education can be eliminated.

**Keywords:** Ethical Values, Education, Values Education, Philosophy, Philosophy Education.

## GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirdiği kadar etik değerleri içselleştirdiği ve karakterlerini şekillendirdiği önemli bir süreçtir. Etik değerler, bireylerin doğru ile yanlış ayırt edebilme, adil olabilme, sorumluluk alma ve toplum içinde uyumlu yaşayabilme yetilerini geliştirir. Mahatma Gandhi'nin (2007, s. 112) belirttiği gibi, "Eğitimin asıl amacı, zeka değil karakter gelişimidir". Eğitimde etik değerlerin merkezi rolünü vurgulayan Gandhi'nin yanı sıra Rabindranath Tagore (2001, s.45) da eğitimin bireyin potansiyelini ortaya çıkaran bir süreç olduğunun altını çizer: "Gerçek eğitim, insanın en iyiye ulaşmasını sağlar ve onun içindeki en yüksek ruhu açığa çıkarır".

İoanna Kuçuradi'nin (2023, s.27) "*Etik*" adlı eserinde belirttiği üzere, etik değerler insan haklarıyla yakından ilişkilidir ve eğitim, bu değerlerin bireylere kazandırılması için kritik bir araçtır. Etik değerlerin eğitimdeki önemi sıklıkla vurgulanır: "Etik, insanın ne olduğu ve ne olabileceği konusundaki bilgisiyle bağlantılı olarak insan yaşamının her alanında -özel ve toplumsal yaşamda, bilimde, sanatta, ekonomide, politikada- insanın davranışlarının yönlendirilmesi ve değerlendirilmesidir" (Kuçuradi, 2023, s. 35). Burada etik değerlerin yalnızca bireysel yaşamda değil, toplumsal ve profesyonel yaşamda da önemli olduğu ortaya konmaktadır.

Bu çalışma, eğitimde etik değerlerin önemini ve bu değerlerin kazandırılması için felsefi temelleri ele almaktadır. Eğitim sürecinde etik değerlerin içselleştirilmesi, bireylerin doğru ile yanlış ayırt etme, adil olma, sorumluluk alma ve toplumsal uyum içinde yaşama yetilerini geliştirir. Bu çalışmanın amacı, etik değerlerin eğitim sistemine felsefe eğitimi ile entegrasyonunu vurgulamak ve etik değerlerin bireylerin yaşamlarına nasıl etkili bir şekilde kazandırılabilceğine dair yöntemler önermektir.

### **KAVRAMSAL VE TEORİK ÇERÇEVE**

Etik değerlerin tanımı ve önemi, felsefi temelleri ve eğitimde nasıl kazandırılabilceği konularını içeren kavramsal ve teorik çerçeve, çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Etik değerlerin bireylerin karakter gelişimine ve toplumsal uyumlarına nasıl katkıda bulunduğu ele alınmaktadır.

### **YÖNTEM**

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Literatür taraması, doküman analizi ve tarihi yöntemler bu çalışmada başvurulan temel yöntemlerdir. Anahtar kaynaklar dikkatlice seçilerek güvenilirlikleri incelenmiştir.

## **EĞİTİMDE ETİK DEĞERLER VE FELSEFİ TEMELLERİ: ÖĞRENCİLERE ETİK DEĞERLERİN KAZANDIRILMASI**

### **Etik Değerler ve Eğitimde Felsefi Temeller**

Etik değerler, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve toplum içinde uyumlu yaşamlarını sağlayan ahlaki prensiplerdir. Bu değerler, bireylerin hem kişisel yaşamlarında hem de toplumsal ilişkilerinde rehberlik eden temel ilkelerdir. Evrensel olarak kabul gören bazı temel etik değerler arasında dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı, empati, hoşgörü ve yardımseverlik bulunur (Kohlberg, 1984). İoanna Kuçuradi (2021, s.569), etik eğitimin, bireylere değer bilgisi kazandırmanın yanı sıra, belirli durumlarda neyin yapılması gerektiğini belirlemelerine yardımcı olduğunu vurgular. Kuçuradi'ye göre, bu eğitim, insanların belirli bir durumda doğru eylemi bulamadıklarında bile, neyin yapılabileceğinin farkında olmalarına yardımcı olur. Bu bağlamda, etik eğitim sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bu bilginin pratik uygulamalarını da içerir. Kuçuradi, kişilerin sorumluluk alacakları işlerde başarılı olabilmeleri için önce kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtir. Dilimizdeki "boyundan büyük işlere kalkışmak" deyimini üzerinden örnek vererek, bir liderin ya da inisiyatif almak isteyen birinin, yaptığı işin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmasının önemini vurgular. Bu nedenle, etik

eğitim, bireylerin hem kendilerini geliştirmelerine hem de toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmelerine olanak tanır.

Etik değerlerin eğitimdeki yeri, tarihsel süreçte farklı felsefi yaklaşımlar tarafından ele alınmış ve geliştirilmiştir. Antik Yunan felsefesinde Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi düşünürler, etik değerlerin bireylerin eğitimi ve toplumsal hayattaki önemi üzerine yoğunlaşmışlardır. Sokrates'in diyalog yöntemi, bireylerin ahlaki değerleri sorgulamalarını ve içselleştirmelerini sağlarken, "*Devlet*" adlı eserde ideal bir toplum için adalet ve erdemin önemi vurgulanmıştır. Platon (2014; 433e), "Bir toplumda adaletin var olması her bireyin kendi doğasına uygun olan işi yapması ve birbirinin işine karışmamasıdır" ifadesiyle, bireylerin kendi yeteneklerine ve erdemlerine uygun roller üstlenmeleri gerektiği ve adaletin bu şekilde sağlanacağını belirtir. Aristoteles (2007; 1098a15) ise "*Nikomakhos'a Etik*" adlı eserinde erdem kavramını ve erdemli bir yaşamın bireylerin mutluluğu için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır: "Mutluluk, ruhun, erdeme uygun etkinliğidir". Erdemli bir yaşamın bireylerin mutluluğu için ne kadar önemli olduğu ve etik değerlerin bireylerin günlük yaşamlarına entegre edilmesi gerektiği burada öne çıkmaktadır. Antik Yunan felsefesi, etik değerlerin temellerini oluşturan ve bu değerlerin eğitimde nasıl kazandırılabileceğini ele alan önemli bir düşünce mirası sunar. Sokrates, etik değerlerin sorgulanarak ve tartışılarak içselleştirilebileceğini savunmuş ve diyalog yöntemiyle öğrencilerini bu değerlere yönlendirmiştir. "Eğitim, öğrenme gücünü iyiye doğru yöneltme ve bunun en sağlam yolunu bulma sanatıdır" (Platon, 2014, 518d). İdeal eğitimin ideal bir siyasal yönetim düzeninde bilge yöneticiler tarafından yönetilen bir kentte ya da devlette gerçekleştirilebileceği gösterilirken bu bilgeliğe felsefe bilgisine dayandırılmıştır. Devletin başına geçecekler baş olmaktan daha üstün bir değere yükselmişlerse ancak o devlet iyi yönetilen bir devlettir ve iyi bir eğitim sistemi de bu koşullarda gerçekleştirilebilmektedir (Platon, 2014, 521a). Böylesi fikirlere sahip bir hocanın öğrencisi olan Aristoteles (2007; 1180a20) ise yasayı şöyle tanımlamaktadır: Akıl başındalık (phronesis) ile usa (nous) bağlı bir söz olan yasa, logosa dayanır. Siyasetin amacı insan için iyi olanı tündengelimli bir akıl yürütme sonucunda devlet için iyi olan bakımından ele almaktır ve eğitim de bu bakımdan siyasetin ve etiğin konusu olmaktadır. Eğitimle kazandırılması gereken şey "gelişigüzel bir süre için değil, yaşam boyu amacını kendinde taşıyan erdeme göre etkinlikte bulunan" mutlu yurttaşlar ve toplum yetiştirmektir (Aristoteles, 2007; 1101a15). Erdemli bir yaşamın bireylerin mutluluğu için ne kadar önemli olduğunu ve etik değerlerin bireylerin günlük yaşamlarına entegre edilmesi gerektiğini anlamak bakımından iki büyük filozofun görüşlerine bakmak faydalı olmaktadır.

Kadim Hint felsefesi de etik değerlerin bireylerin ruhsal gelişimi ve toplumsal yaşamları üzerindeki etkilerini ele alır. *Upanishadlar*, bireylerin içsel bilgiye ve aydınlanmaya ulaşmalarını hedeflerken, etik değerlerin bu süreçteki önemini vurgular. *Çândogya Upanishad*'da (2014; 6.14.2) "Kendini bilmek tüm bilgilerin temelidir ve bu bilgi ahlaki değerlerin içselleştirilmesiyle elde edilir" ifadesi geçer. Burada, etik değerlerin bireylerin kendi benliklerini keşfetmeleri ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri için rehberlik ettiği belirtilir. Buddhist felsefe ise etik değerlerin bireylerin acıdan kurtulmaları ve aydınlanmaya ulaşmaları için gerekli olduğunu savunur. Buddhist öğretiler, doğru düşünce, doğru davranış ve doğru yaşam tarzı gibi etik ilkeleri içerir ve bu ilkelerin bireylerin günlük yaşamlarına nasıl entegre edilebileceğini açıklar (Ruben, 2021).

Modern felsefi yaklaşımlar, etik değerlerin birey ve toplum üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemiştir. Modern felsefe, değerlerin eğitimde nasıl kazandırılacağına dair önemli katkılarda bulunmuştur. Immanuel Kant (2003, s.43), "Eğitim Üzerine" adlı eserinde etik ve eğitim görüşlerini şu şekilde dile getirir: "Eğitimin nihai amacı bireyin ahlaki gelişimini sağlamak ve onu ahlaki yasalar çerçevesinde hareket eden bir varlık haline getirmektir. Eğitim insanı doğasındaki eğilimlere ve kötü alışkanlıklara karşı koyacak şekilde ahlaki olarak geliştirmelidir". Bu ifadeyle Kant, eğitimin temel amacının ahlaki değerleri bireylere kazandırmak olduğunu ve bu değerlerin bireylerin yaşamlarına rehberlik etmesi gerektiğini vurgular. Mill (2002, s.35), "Utilitarianism" (*Yararlılık İlkesi*) adlı eserinde "Eğitim bireylere yalnızca bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların karakterini şekillendirir ve onları toplumsal sorumluluk sahibi bireyler haline getirir. Mutluluk, ahlaki değerlerin içselleştirilmesi ve topluma faydalı bir yaşam sürülmesiyle elde edilir". Bu ifade, etik değerlerin bireylerin mutluluğu ve toplumsal fayda için ne kadar önemli olduğunu vurgular. Rawls (1971, s.3) ise "A Theory of Justice" (*Bir Adalet Teorisi*) adlı eserinde adaletin eğitimdeki rolünü şu şekilde açıklar: "Adalet toplumun temel yapısının düzenlenmesinde en önemli erdemdir. Eğitim bireylere adalet kavramını öğretmeli ve onları toplumsal yapının adil bir şekilde işlemesi için sorumluluk sahibi bireyler haline getirmelidir". Burada Rawls, eğitimde adaletin ve diğer etik değerlerin kazandırılmasının toplumsal yapının sağlıklı işlemesi için ne kadar kritik olduğunu belirtir. İoanna Kuçuradi'nin bir başka yerde belirttiği gibi, "eğitim, eğitilen açısından bir insanlaşma süreci ve temel bir hak; eğiten açısından da bir insanlaştırma etkinliği"dir (Kuçuradi, 1996, s.10). Burada, eğitimde etik değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin rolünün ne kadar önemli olduğu göze çarpmaktadır. Hem antik hem de modern felsefi yaklaşımlar, etik değerlerin eğitimde nasıl kazandırılacağına dair önemli ipuçları sunar. Bu süreçte, yasa koyucuların, öğretmenlerin

ve ailelerin rolü büyüktür ve bu değerlerin içselleştirilmesi için etkili stratejiler geliştirilmelidir.

### **Eğitimde Etik Değerlerin Kazandırılması**

Eğitimde etik değerlerin kazandırılması, müfredat içeriği ve öğretim yöntemlerinin dikkatli bir şekilde planlanmasını gerektirir. Etik değerlerin müfredata entegrasyonu, öğrencilerin bu değerleri öğrenmeleri ve içselleştirmeleri için önemlidir. Etik dersleri, öğrencilere dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı gibi temel değerleri öğretmeyi amaçlar. Bu derslerde örnek olaylar, tartışmalar ve etik ikilemler kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve etik karar verme becerileri geliştirilir. Örneğin, bir etik dersinde öğrenciler, farklı durumlarda nasıl doğru kararlar alabileceklerini ve bu kararların sonuçlarını tartışabilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin etik değerleri anlamalarını ve günlük yaşamlarında uygulamalarını sağlar (Peters, 1970; Taylor, 1996).

Avrupa ülkelerinde lise müfredatları, öğrencilerin geniş bir bilgi yelpazesine sahip olmalarını ve çeşitli beceriler geliştirmelerini hedefleyen yapılar içerir. Felsefe eğitimi, bu müfredatların önemli bir parçası olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme, etik değerler ve ahlaki muhakeme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Fransa'da felsefe eğitimi lise müfredatında önemli bir yer tutar. Felsefe dersleri, özellikle son sınıf öğrencileri için zorunlu hale getirilmiştir ve üniversite giriş sınavlarında da önemli bir rol oynar. Fransız lise felsefe müfredatı, öğrencilere çeşitli felsefi disiplinler ve düşünürler hakkında kapsamlı bilgi sunar. Temel etik konular arasında insan doğası, özgürlük, adalet, haklar ve sorumluluklar yer alır. Öğrenciler, bu konular üzerine eleştirel düşünmeyi ve tartışmayı öğrenirler (Ministère de l'Éducation Nationale, 2022). Almanya'da felsefe dersleri, lise müfredatında seçmeli dersler arasında yer alır. Almanya'nın federal yapısı nedeniyle müfredatlar eyaletlere göre değişiklik gösterebilir, ancak genel olarak, felsefe dersleri öğrencilerin analitik düşünme ve etik değerler geliştirmelerini hedefler. Etik konular, genellikle öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri ahlaki ikilemler ve bu ikilemlerin çözümünde kullanılan felsefi yaklaşımlar üzerinden işlenir (European Commission, 2023). İngiltere'de felsefe dersleri, genellikle 'A-levels' aşamasında sunulur. Felsefe müfredatı, öğrencilerin temel felsefi kavramlar ve problemler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağlar. Etik konular arasında, normatif etik teorileri (örneğin, faydacılık, Kantian etik), uygulamalı etik meseleler (örneğin, tıp etiği, çevre etiği) ve metaetik sorular yer alır. Öğrenciler, bu konuları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir ve çeşitli felsefi argümanları analiz ederler (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED], 2022).



Fransa örneği özelinde felsefe eğitiminin önemli bir odağı olarak göze çarpan etik, öğrencilere etik değerler kazandırmanın etkili bir uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Fransa'da lise felsefe derslerinin, Terminale (son yıl) sınıfında zorunlu hale getirilmiş ve baccalauréat (üniversite giriş sınavı) sınavının önemli bir bileşeni haline getirildiği görülmektedir. Fransa'nın Terminale sınıfı felsefe müfredatının genel yapısı dört ana bölümden oluşur: Varlık ve Bilgi, Politika ve Hukuk, Etik ve Ahlak, Sanat ve Kültür. Varlık ve Bilgi bölümünde metafizik ve ontoloji, bilgi teorisi ve epistemoloji, bilim felsefesi konuları işlenir. Politika ve Hukuk bölümünde devletin doğası ve meşruiyeti, adalet ve haklar, sivil toplum ve siyasal kurumlar konuları ele alınır. Etik ve Ahlak bölümünde ahlaki sorumluluk ve özgür irade, etik teoriler (Kantian etik, faydacılık, erdem etiği) ve uygulamalı etik (bioetik, çevre etiği, iş etiği) konuları yer alır. Bu bölümde öğrenciler, ahlaki sorumluluğun temelleri, özgür iradenin doğası ve etik teorilerin (örneğin, Kantian etik ve faydacılık) karşılaştırmalı analizi gibi konular üzerine derinlemesine çalışırlar. Uygulamalı etik kısmında ise, biyomedikal etik, çevre etiği ve iş etiği gibi güncel ve pratik konular tartışılır. Sanat ve Kültür bölümünde ise estetik ve sanat felsefesi ile kültürel eleştiri ve medyanın rolü konuları incelenir. Fransız felsefe müfredatı, öğrencilere geniş bir felsefi bilgi sunarak, onları eleştirel düşünme ve etik değerler konusunda bilinçlendirir. Öğrenciler, bu dersler sayesinde hem teorik bilgilerini genişletir hem de pratik yaşamlarında karşılaştacakları ahlaki sorunlara daha bilinçli yaklaşırlar (Ministère de l'Éducation Nationale, 2022).

Fransa, Almanya ve İngiltere'nin lise felsefe müfredatları, etik değerlerin kazandırılmasında farklı yaklaşımlar sergiler. Fransa'nın zorunlu felsefe eğitimi, etik değerlerin derinlemesine incelenmesini sağlar. Almanya'nın seçmeli ders yaklaşımı, öğrencilere daha geniş bir seçim özgürlüğü sunar. İngiltere'nin 'A-levels' sistemi ise öğrencilerin ileri düzeyde felsefi bilgi ve eleştirel düşünme becerileri geliştirmelerini destekler (European Commission, 2023; OFSTED, 2022). Değerler eğitimi, bireylerin etik değerleri, toplumsal sorumlulukları ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu eğitimin küçük yaşlardan itibaren felsefe ve etik disiplini çerçevesinde verilmesi, öğrencilerin daha bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerini sağlar. Türkiye'de bu tür girişimlerin önünü açan önemli çalışmalardan biri, İoanna Kuçuradi'nin öncülüğünde yürütölen etik ve felsefe dersleri olmuştur. Ancak, bu girişim kısa süre içinde yürürlükten kaldırılmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli müfredatına göre, felsefe dersleri lise 10. sınıfta haftada iki saat, 11. sınıfta ise haftada bir saat zorunlu olarak verilmektedir. Felsefe derslerinin toplam ders saatine oranı oldukça düşüktür ve bu durum, öğrencilerin felsefi ve etik değerler konusunda yeterince eğitim alamamalarına yol açmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Birçok

Avrupa ülkesinde, değerler eğitimi küçük yaşlardan itibaren felsefe müfredatıyla birlikte uygulanmaktadır. İspanya'da ortaokul seviyesinde (ESO - Educación Secundaria Obligatoria) "Valores Éticos" (Etik Değerler) adlı ders zorunludur ve haftada iki saat olarak verilmektedir. Bu ders kapsamında öğrenciler, etik değerler, adalet, özgürlük ve insan hakları gibi konularda eğitim alırlar. Ayrıca, ortaokulun son yılında öğrenciler, etik ve felsefe konularını içeren dersleri seçmeli olarak alabilirler. Bu uygulamalar, öğrencilerin toplumsal değerler ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar (SpainHomes, 2024; Ethics Community, 2024). Almanya müfredatında, ilkokul düzeyinde "Philosophieren mit Kindern" (Çocuklarla Felsefe) dersinin, değer eğitimi açısından büyük öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu ders, ilkokul 1.-4. sınıflar arasında verilmektedir ve öğrencilerin etik değerler, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu ders; öğrencilere özgürlük, kendi amaçlarını seçme, açık fikirli olma, barış isteme ve sorumluluk sahibi olma gibi değerleri kazandırmada etkili olmayı amaçlamaktadır (Werkstatt der Kinderphilosophie, 2024). Türkiye'de de değerler eğitiminin felsefe ve etik disiplini ile verilmesi, öğrencilerin daha bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerini sağlamada işlevsel olabilir. İoanna Kuçuradi'nin (2014, s.5) bu konudaki girişimleri gibi, değerler eğitiminin felsefe bilgisiyle birlikte düşünüleceği girişimlerin yeniden canlandırılması ve gelişmiş ülkelerdeki başarılı uygulamalardan ilham alınarak müfredatın zenginleştirilmesi faydalı görünmektedir. İspanya örneğinde olduğu gibi, Türkiye'de de ortaokul seviyesinden itibaren zorunlu etik dersleri müfredata eklenir ve felsefe öğretmenleri tarafından bu dersler verilirse değerler eğitimi alanında ilerleme gerçekleşebilir. "Eğitimin, ağırlıklı olarak da üniversite öncesi eğitimin amacı, kişilere insanlaşmaya —kendilerini insanlaştırmaya— yardımcı olmaktır". Eğitim kalitesini artırabilmek ve toplumsal değerlerin güçlenmesine katkı sağlayabilmek bakımlarından felsefe eğitiminin ilkokul müfredatlarına entegrasyonu önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin, etik eğitimde rolü büyük öneme sahiptir. Öğrencilere etik değerleri kazandırmada en etkili yöntemlerden biri, öğretmenlerin bu değerleri modellemeleridir. Öğretmenler sınıf içindeki davranışları ve tutumlarıyla öğrencilere örnek olmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin etik eğitimde sorumlulukları büyüktür. Öğretmenler, öğrencilerin etik değerleri içselleştirmelerini sağlamak için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Bu stratejiler arasında etik konuların tartışılması, etik ikilemlerin çözümü ve öğrencilerin etik kararlar almayı öğrenmeleri için rehberlik etme yer alır. Ayrıca, öğretmenlerin, öğrencilerin etik değerleri anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak için empati kurma, dinleme ve destekleme gibi becerilere sahip olmaları önemlidir. Öğretmenlerin etik eğitimdeki rolünü destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Kochanska ve Murray (2000), aile

içindeki etik değerlerin çocuklar üzerindeki etkisini incelemiş ve öğretmenlerin de benzer bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Grusec ve Goodnow (1994), ebeveynlerin tutarlı ve olumlu disiplin yöntemleri kullanmalarının çocukların etik ve ahlaki gelişimlerini desteklediğini ve bu yöntemin öğretmenler tarafından da benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin etik eğitimde model olma ve rehberlik etme rolünün önemini ortaya koymaktadır. Kadim Hint felsefesinde bilgi aktarımı, diyalog ve öğretmenin (guru) rehberliği üzerinden gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu felsefi sistemlerde öğretmen-öğrenci ilişkisi, bilginin etkili bir şekilde iletilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkisini ve diyalogun önemini sıklıkla vurgulayan metinlerle karşılaşmaktadır. *Brihadāranyaka Upanishad*'da (2011; 4.5.6) Yâcñavalkya isimli bir Kadim filozofun ağzından şu sözlere yer verilmektedir: "Bu bilgi, sadece bir öğretmen tarafından öğretilir. Gerçek bilgi, sadece bir öğretmenden öğrenilebilir". Burada kadim düşünceye göre bilgi aktarımında hocanın rolünün kritik olduğu görülmektedir. *Çāndogya Upanishad*'da (2011; 4.4.5) anlatılan Satyakāma Cabāla'nın hikayesi, bir öğrencinin hocasına olan bağlılığını ve hocasının rehberliğinin bilgiyi anlamadaki önemini gösterir. Metinde, Satyakāma'nın öğretmenine olan sadakati ve sorularına verdiği dikkat göze çarpar; bilgelik arayışında, hocanın rehberliğini takip etmek önemlidir.

Eğitimde etik değerlerin kazandırılmasında başarılı uygulama örnekleri ve vaka çalışmaları, diğer okullar ve eğitim kurumları için yol gösterici olabilir. Farklı ülkelerden ve eğitim sistemlerinden örnekler, etik eğitimde hangi yöntemlerin etkili olduğunu ve nasıl uygulanabileceğini gösterir. Örneğin, Finlandiya'da etik eğitim, müfredatın önemli bir parçası olarak kabul edilmekte ve öğrencilerin etik değerleri öğrenmeleri için çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir (Niemi & Kallioniemi, 2016). Ayrıca, Japonya'da öğrencilerin etik değerleri kazanmaları için "morality education" adı verilen dersler bulunmaktadır. Bu derslerde öğrenciler, etik değerleri tartışır ve çeşitli etkinliklerle bu değerleri içselleştirirler (Moral Education Council of Japan, 2019).

Sonuç olarak, öğretmenlerin etik eğitimdeki rolü, sadece bilgiyi aktarmakla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda etik değerlerin günlük yaşamda uygulanması için model olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içindeki tutum ve davranışları, öğrencilerin etik değerleri benimsemeleri ve içselleştirmeleri açısından büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin etik eğitimde sorumlulukları büyüktür ve bu konuda desteklenmeleri ve eğitilmeleri gerekmektedir. Eğitimde etik değerlerin etkili bir şekilde kazandırılması,

toplumsal yapının güçlenmesine ve bireylerin daha bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunacaktır.

### **Eğitimde Etik Değerlerin Kazandırılmasında Karşılaşılan Zorluklar**

Eğitimde etik değerlerin kazandırılmasında çeşitli zorluklar ve engellerle karşılaşılmaktadır. Bu engeller arasında kültürel farklılıklar, ekonomik ve sosyal engeller ile eğitim politikaları ve müfredat sınırlamaları yer almaktadır. Farklı kültürler, etik değerlere farklı anlamlar yükleyebilir ve bu değerlerin kazandırılmasında farklı yaklaşımlar benimseyebilir. Bu durum, özellikle çok kültürlü toplumlarda ve okullarda ortak etik değerlerin öğretilmesinde zorluklar yaratabilir (Banks, 2013b, s. 15). Ekonomik ve sosyal koşullar, etik değerlerin kazandırılmasını etkileyen önemli faktörlerdir. Maddi yetersizlikler, düşük sosyoekonomik düzey ve sosyal ayrımcılık gibi faktörler, öğrencilerin etik değerleri içselleştirmelerini zorlaştırabilir (Rothstein, 2004, s. 78). Ayrıca, sosyal sorunlar ve çatışmalar da etik değerlerin öğrenilmesini ve uygulanmasını olumsuz etkileyebilir. Eğitim politikaları ve müfredat sınırlamaları, etik değerlerin kazandırılmasında engeller oluşturabilir. Etik eğitime yeterli önem verilmemesi, müfredatta etik derslerinin yer almaması veya yetersiz olması, öğrencilerin bu değerleri öğrenmelerini zorlaştırabilir. Ayrıca, eğitim sistemindeki diğer öncelikler (örneğin akademik başarıya odaklanma ya da başka politik emellere hizmet motivasyonu), etik eğitime gereken önemin verilmemesine yol açabilir (Lovat & Clement, 2008, s. 5).

Eğitimde etik değerlerin kazandırılmasında kültürel farklılıkları dikkate almak önemlidir. Öğretmenler, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin değerlerini ve inançlarını anlamaya çalışmalı ve bu farklılıkları saygıyla karşılamalıdır. Çok kültürlü eğitim programları, öğrencilerin birbirlerinin kültürlerine karşı hoşgörü ve saygı geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, evrensel etik değerlerin vurgulanması ve kültürel farklılıklara rağmen ortak değerlerin öne çıkarılması önemlidir (Banks, 2013a, s. 18). Sosyoekonomik engellerin üstesinden gelmek için sosyal ve ekonomik destek programları geliştirilebilir. Bu programlar, maddi yetersizlikler nedeniyle eğitimde geri kalma riski taşıyan öğrencilere destek sağlayabilir. Burslar, ücretsiz yemek programları ve aile destek hizmetleri gibi uygulamalar, öğrencilerin etik değerleri öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir (Rothstein, 2004, s. 95). Eğitim politikalarında reform ve müfredat yenilikleri de önemli bir katkı sunabilir. Etik eğitiminin müfredatta daha fazla yer alması ve bu alanda reform yapılması gereklidir. Eğitim politikaları, etik değerlerin öğrencilere kazandırılmasını teşvik etmeli ve desteklemelidir. Etik eğitimi yalnızca bağımsız dersler olarak değil, tüm derslerde entegre bir şekilde işlenmelidir. Bu,

öğrencilerin etik değerleri günlük yaşamlarının bir parçası olarak görmelerini sağlar. Bu zorlukların üstesinden gelmek, eğitimde etik değerlerin etkili bir şekilde kazandırılması için kritik öneme sahiptir. Eğitim sisteminin tüm paydaşları, bu konuda iş birliği yaparak ve stratejik adımlar atarak daha etik ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunabilir.

Araştırmalar, çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının, öğrencilerin farklı kültürlere karşı hoşgörü ve saygı geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Banks, 2013b, s. 21). Bu tür programlar, öğrencilerin kültürel farkındalığını artırırken, etik değerlerin evrensel boyutlarını da vurgular. Ayrıca, sosyal ve ekonomik destek programlarının, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını ve etik değerleri içselleştirmelerini artırdığı kanıtlanmıştır (Rothstein, 2004, s. 102). Eğitim politikalarının, müfredatın etik eğitimi kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi gereklidir. Etik değerlerin kazandırılmasında, felsefe eğitiminin yanı sıra, okul kültürünün ve liderliğinin de önemli bir rolü vardır. Okul liderlerinin etik davranışlar sergilemesi ve etik değerleri teşvik etmesi, öğrencilerin bu değerleri benimsemesine katkı sağlar (Sergiovanni, 2007a, s. 42).

Etik değerlerin eğitimle kazandırılmasının en uygun yolu, felsefe eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Felsefe, eleştirel düşünme ve ahlaki muhakeme becerilerini geliştiren bir disiplin olarak, öğrencilere etik değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol oynar. Felsefe eğitimi, öğrencilerin etik ilkeleri sorgulamalarını, tartışmalarını ve içselleştirmelerini teşvik eder (Nucci, 2001, s. 169).

## **SONUÇ**

Eğitimde etik değerlerin kazandırılması, sadece bireylerin karakter gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal yapının adil ve uyumlu bir şekilde işlemlerini de sağlamaktadır. Bu çalışmada, etik değerlerin eğitim yoluyla kazandırılmasının önemi ve bu sürecin felsefi temelleri üzerinde durulmuştur. Ancak, eğitimin bu kritik fonksiyonunu yerine getirebilmesi için belirli stratejiler ve uygulamalar gereklidir. Öncelikle, müfredatın yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Etik değerlerin, sadece bağımsız dersler olarak değil, tüm ders içeriklerine entegre edilmesi, öğrencilerin bu değerleri günlük yaşamlarının bir parçası olarak görmelerini sağlar. Bu entegrasyon, etik konuların sadece teorik bilgi olarak değil, pratik uygulamalarla desteklenmesini gerektirir. Örneğin, tarih derslerinde adalet ve insan hakları konularının, edebiyat derslerinde ise dürüstlük ve empati gibi değerlerin işlenmesi, öğrencilerin bu değerleri daha derinlemesine anlamalarını sağlayabilir. Ancak daha etkili olabileceği önerilen bir yöntem olarak; ilkokuldan itibaren zorunlu değerler eğitimi dersi

verilmesi, bu sürecin erken yaşlardan başlayarak etkili olmasını sağlayabilir. Bu derslerin, felsefe öğretmenleri tarafından verilmesi, öğrencilerin etik değerleri daha derinlemesine ve eleştirel bir perspektiften öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin rolü, bu sürecin başarısında kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin etik değerleri sadece öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda günlük yaşamlarında ve sınıf içi uygulamalarında bu değerleri modellemeleri gerekmektedir. Öğretmen eğitimi programlarında etik değerlerin ve bu değerlerin nasıl öğretileceğinin ayrıntılı olarak ele alınması, öğretmenlerin bu konuda daha donanımlı olmalarını sağlayacaktır. Ailelerin katılımı, etik değerlerin kazandırılmasında önemli bir faktördür. Aileler, çocuklarına etik değerleri öğretme ve bu değerleri günlük yaşamlarında uygulama konusunda önemli bir rol oynar. Okul-aile iş birliği programları, ailelerin bu süreçte aktif olarak yer almalarını teşvik edebilir. Ailelere yönelik seminerler ve atölye çalışmaları, onların çocuklarına etik değerleri nasıl kazandırabilecekleri konusunda rehberlik sağlayabilir. Toplumsal destek programları, sosyoekonomik engellerin üstesinden gelmek için geliştirilmelidir. Burslar, ücretsiz yemek programları ve aile destek hizmetleri gibi uygulamalar, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını artırarak, onların etik değerleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir. Bu tür destekler, eğitimde fırsat eşitliğini artırarak, tüm öğrencilerin etik değerleri içselleştirme şansını artırır. Çok kültürlü eğitim yaklaşımları, öğrencilerin farklı kültürlere karşı hoşgörü ve saygı geliştirmelerini sağlar. Bu, kültürel farklılıkların bir engel değil, zenginlik olarak görülmesini teşvik eder. Kültürel çeşitliliğin sınıf içi etkinlikler ve projelerle desteklenmesi, öğrencilerin birbirlerinin kültürel değerlerine saygı duymalarını ve bu değerleri takdir etmelerini sağlar.

Sonuç olarak, etik değerlerin eğitim yoluyla kazandırılması, sadece bireylerin değil, toplumsal yapının da güçlenmesine katkıda bulunur. Bu süreçte, müfredatın yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin rolü, ailelerin katılımı, toplumsal destek programları ve çok kültürlü eğitim yaklaşımlarının etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu çalışmada, eğitimin felsefi temelleri ve etik disiplininin tarihsel gelişimi göz önünde bulundurulmuş ve öğrencilere etik değerlerin felsefe eğitimi ile kazandırılmasının etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim sisteminin tüm paydaşları, etik değerlerin kazandırılması konusunda iş birliği yaparak ve stratejik adımlar atarak etik bilinci gelişmiş ve daha sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunabilir. Etik değerlerin hümanistik temelde felsefe eğitimi ile kazandırılması, toplumsal anlamda karşılaşılabilecek ahlaki çöküntüler için alınabilecek önemli bir tedbirdir.

**KAYNAKÇA**

- Aristoteles. (2007). *Nikomakhos'a etik* (S. Babür, Çev.). Bilgesu
- Banks, J. A. (2013a). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Banks, J. A. (2013b). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 3-23). John Wiley & Sons.
- Ethics Community. (2024). *Ethics in Spanish Curriculum*. <https://ethics.community>
- European Commission. (2023). *Comparative analysis of secondary education curricula in Europe*. <https://ec.europa.eu/education/>
- Eurydice. (2023). *Compulsory Education in Europe 2023/2024*. [https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-09/Compulsory\\_education\\_in\\_Europe\\_2023\\_2024.pdf](https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-09/Compulsory_education_in_Europe_2023_2024.pdf)
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- İnal, A. A. (Ed.). (2014). *Upanishadlar*, (Korhan Kaya, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kant, I. (2003). *On education* (A. Churton, Trans.). Dover Publications.
- Kochanska, G., & Murray, K. (2000). Mother-child mutually responsive orientation and conscience development: From toddler to early school age. *Child Development*, 71(2), 417-431. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Kuçuradi, İ. (1996). *Açılış konuşması*. (B. Çotuksöken, Haz.), *Felsefe açısından eğitim ve Türkiye'de eğitim seminer bildirileri*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, I. (2003). *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve Değerleri*, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2014). "Eğitimi Yeniden Düşünmek", 08.07.2014. Erişim Tarihi: 20.07.2024. <https://hacettepe.edu.tr/duyuru/rekduy/47KurulusYilDonumu220714.pdf>



- Kuçuradi, İ. (2021). Dijitalleşme, insan haysiyeti, bilgi ve etik. Röportaj: H. Aydeniz. *TRT Akademi Dergisi*, 6(12), 565-569.
- Lovat, T. J., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1–16.
- Mill, J. S. (2002). Utilitarianism. Hackett Publishing Company. (Original work published 1863)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). Programme de philosophie en classe de Terminale. <https://www.education.gouv.fr/>
- Moral Education Council of Japan. (2019). Moral education in Japan. <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201909ME2019.pdf>
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools. Sense Publishers.
- Nucci, L. P. (2001). Education in the moral domain (pp. 169-195). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605987>
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED). (2022). Inspection report: Philosophy education in secondary schools. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- Peters, R. S. (1970). Ethics and education. Allen & Unwin.
- Platon. (2014). Devlet (S. Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rawls, J. (1971). A theory of justice. Harvard University Press.
- Rothstein, R. (2004). Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap. Economic Policy Institute.
- Ruben, W. (2021). Buddhizm tarihi, (Abidin İtil, Çev.). İstanbul: Salon Yayınları
- Sergiovanni, T. J. (2007a). Rethinking leadership: A collection of articles (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J. (2007b). The principalship: A reflective practice perspective (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Spain Homes. (2024). Spanish school system explained. <https://spainhomes.com>

Taylor, C. (1996). Moral and political education in the classroom. Cambridge University Press.

Werkstatt der Kinderphilosophie. (2024). Philosophieren mit kindern. <https://www.werkstatt-der-kinderphilosophie.de>

**For citation:**

KIZIL, V. (2024). Teaching refugee students: An EFL teacher's perception of his pre-service education. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 383-406. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13337679>, <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

## Teaching refugee students: An EFL teacher's perception of his pre-service education

**Vedat KIZIL**

Lecturer; Ankara Yıldırım Beyazıt University, Foreign Languages School, 06010, Ankara, Türkiye

E-mail: [vedatkizil@aybu.edu.tr](mailto:vedatkizil@aybu.edu.tr)

ORCID: 0000-0003-0589-0877

Article Type:	Research Article
Submission Date:	09/07/2024
Revision Dates:	Major r.: 24/07/2024, Minor r.: 12/08/2024
Accepted Date:	13/08/2024

### Ethics Statement

- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by Middle East Technical University's 28/02/2023 date and 0149-ODTÜİAEK-2023 Document no.

### Researchers' contribution to the study

- ✓ Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (100%).

### Conflict of interest

The author declares that there is no potential conflict of interest in this study.

### Similarity

This study was scanned in the **Turnitin** program. The final similarity rate is **7%**.

## Teaching refugee students: An EFL teacher's perception of his pre-service education

### Abstract

Migratory movements worldwide are accelerating, resulting in an increasing presence of refugee students in classrooms globally. While a considerable body of research addresses the challenges faced by these students, there is a notable gap in the literature regarding the difficulties encountered by their teachers. In this study, I employ a narrative inquiry approach to explore the experiences of a middle school English as a Foreign Language (EFL) teacher, casting light on his concerns and conflicts as a novice teacher, as well as his perception of the adequacy of his pre-service teacher education in preparing him to teach refugee students. The data collected through online and face-to-face semi-structured interviews, classroom observations, and field notes from the school environment indicate that the participating teacher lacks the necessary knowledge and skills to meet the needs of refugee students, and he believes his pre-service teacher education was insufficient in equipping him to teach culturally diverse students.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

The global increase in migration has led to a significant rise in the number of refugee students in schools. This demographic shift presents unique challenges and opportunities within the educational sector. This study focuses on a middle school EFL teacher in Ankara, Türkiye, examining his perceptions of how well his pre-service teacher education prepared him to teach refugee students. The primary aim is to address the gap in research regarding the preparedness of teachers to educate refugee students, as the majority of existing studies focus on the challenges faced by the students themselves.

The importance of this study lies in its potential to inform EFL teacher education programmes about the necessary components of effective training for teachers who work with refugee populations. By understanding the specific needs and challenges of these teachers, EFL education systems can develop more supportive and comprehensive training programmes that better prepare EFL teachers to create inclusive and effective learning environments for refugee students.

#### Theoretical Framework

##### Concepts

The study primarily draws on the principles of multicultural education, highlighting the significant implications of the increasing number of refugee students for teacher education programmes and schools. Multicultural education emphasises the appreciation of cultural diversity and the importance of cultural competence in teacher education. Despite the emphasis on cultural diversity in teacher preparation programmes, many pre-service and beginning teachers feel unprepared to promote cultural understanding effectively.

##### Literature Review

Research indicates that teachers worldwide often struggle to mitigate the challenges faced by refugee students in formal education. Studies have found that teachers, particularly novices, lack the key competencies required for intercultural education. This gap negatively impacts the educational experiences of refugee students. Furthermore, existing literature underscores the significant roles of identity, language, and culture in determining the academic needs of refugee students. Compared to other immigrant populations, refugee children are more susceptible to severe issues such as malnutrition, infections, bodily injury, neurological damage, and physical harassment. Access to education that fosters a sense of academic and socio-cultural belonging is crucial for refugee children, as it can provide them with a sense of normalcy and hope for a better future.

#### Methodology

This study employs a narrative inquiry approach, a qualitative research method that focuses on the collection and interpretation of personal stories to understand how individuals make sense of their experiences. Narrative inquiry is particularly well-suited for educational research, as it provides rich, detailed insights into the

complexities of teaching and learning in diverse contexts. By capturing the personal and professional stories of teachers, this method allows researchers to explore the broader issues within the education system and identify areas for improvement.

The participant in this study, Hakan, is a 24-year-old novice EFL teacher in his first year of teaching at a middle school in Ankara. The school is situated in a district with a significant population of refugee families, making it an ideal setting for exploring the challenges and opportunities associated with teaching refugee students. Hakan was selected for this study due to his unique position as a beginning teacher in a multicultural classroom, providing valuable insights into the adequacy of pre-service teacher education in preparing educators for such environments.

Data were collected through a series of semi-structured interviews, classroom observations, and field notes spanned over six months, encompassing the 2023 Spring and Fall Terms. The semi-structured interviews allowed for flexibility in exploring various aspects of Hakan's experiences while ensuring that key topics were covered. These interviews focused on Hakan's background, his pre-service teacher education, and his experiences teaching refugee students. Questions were designed to elicit detailed narratives about his perceptions, challenges, and successes in the classroom.

The data analysis process began with the transcription of interview recordings and the organisation of field notes from classroom observations. Thematic analysis was used to identify and interpret patterns within the data. This involved coding the data to highlight recurring themes and concepts related to Hakan's experiences as an EFL teacher of refugee students. The themes were then categorised and analysed in relation to the research questions and the existing literature on teacher education and multicultural education.

### **Conclusion and Recommendations**

The study concludes that the participating teacher's pre-service teacher education is insufficient in preparing him to meet the needs of refugee students. Hakan's experiences underscore the critical need for enhancing English language teacher education programmes to include comprehensive training on multicultural education and the unique challenges posed by refugee students.

It is recommended that EFL teacher preparation programmes incorporate practical, hands-on experience with refugee students. This could involve partnerships with schools that have significant refugee populations, enabling pre-service teachers to gain firsthand experience and develop a deeper understanding of the needs of these students. These programmes should also include coursework on multicultural education, focusing on cultural competence, language acquisition, and trauma-informed teaching practices. Ongoing professional development and support for in-service EFL teachers are also crucial. Schools and educational authorities should provide regular training sessions and resources to help teachers stay updated on best practices for teaching refugee students. Mentorship programmes pairing novice EFL teachers with experienced ones can also offer valuable support and guidance.

By prioritising these areas, EFL teacher education programmes can better equip teachers to create supportive and effective learning environments for all students, particularly refugees. This approach not only benefits refugee students but also enriches the educational experience for all students, fostering an inclusive and culturally responsive classroom atmosphere. The study's findings highlight the urgent need for reforms in EFL teacher education to address the growing diversity in classrooms and ensure that all students have access to quality education.

**Keywords:** Teacher perception, Pre-service teacher education, Culturally diverse students, Refugee students

## **INTRODUCTION**

The increasing presence of refugee students in schools worldwide necessitates that teachers adapt their practices to create supportive environments that mitigate the difficulties those students face when relocating to a country with a different language and culture. Both the newly arrived students and their families, as well as the teachers welcoming them, are profoundly affected by those migratory movements. Refugee students often face hurdles such as uncertainty, worry, a loss of attachment, and alienation as they integrate into new schools and households (Thorpe, 2011). Simultaneously, teachers witness rapid and dramatic

transformations in the socio-cultural dynamics of their schools and communities (Delpit, 2006).

Research underscores the significant roles of identity, language, and culture in determining the academic needs of refugee students (Damaschke-Deitrick & Wiseman, 2021). Compared to other immigrant populations, refugee children are more susceptible to severe issues, such as malnutrition, infections, bodily injury, neurological damage, and physical harassment (Neugebauer, 2013). Thus, access to education that fosters a sense of academic and socio-cultural belonging is crucial for refugee children. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ([UNESCO], 2011) reports that refugee children deprived of schooling are more likely to suffer abuse or mistreatment, leading to physical and mental disorders. Child labour and underage marriage are also common among refugees with limited schooling opportunities (UNESCO, 2011). Additionally, young refugees who lack access to proper education are at a heightened risk of radicalisation (Loewen, 2004). Schools can provide refugee children with a sense of normalcy (Naidoo, 2010) and hope for a better future.

Unfortunately, the existing literature (e.g., Jefferies & Dabach, 2014; Marx & Moss, 2011) indicates that teachers worldwide often struggle to alleviate the challenges faced by refugee students in formal education. Numerous studies (e.g., Arthur, 2005; Brunzell et al., 2016) have found that teachers, especially novices, are inadequately prepared to address the complexities of teaching students from diverse cultural backgrounds, including refugees. These teachers frequently lack the key competencies required for intercultural education (Keddie, 2012), negatively impacting their students.

In this study, I explore Hakan's experiences, a middle school EFL teacher in Ankara, Türkiye, highlighting his challenges and conflicts as a beginning teacher. He has observed significant demographic changes in his school and classrooms due to the influx of displaced people from Syria. His perspective is valuable because, as Freeman (1996) posits, "Teachers' narratives reflect the essential substance of their knowledge and thought processes" (p. 101). Most research on immigration and education focuses on the experiences of students and families (e.g., Tienda & Haskins, 2011), with less attention given to teachers' experiences and perceptions. By foregrounding the genuine teaching experiences of an EFL teacher in this narrative study, I aim to contribute to the emerging literature on immigration and education in Türkiye. I also emphasise the importance of "breaking the silence" (Jefferies & Dabach, 2014, p. 4) surrounding the challenges faced by teachers by seeking to answer the question of how

well Hakan, as a novice EFL teacher, perceives his pre-service teacher education as preparing him to address the needs and challenges of refugee students in his middle school setting.

### **Theoretical Framework**

In this study, I primarily draw on the principles of multicultural education. The increasing number of refugee students has significant implications for teacher education programmes and schools. As the population of students from diverse cultural backgrounds continues to grow, the need to train teachers in multicultural education becomes more crucial (Banks & McGee, 2007). In multicultural education, teacher preparation programmes emphasise the importance of cultural diversity for all students and advocate the appreciation of cultural variety (McAllister & Irvine, 2000) for teaching and learning. Numerous studies underscore the importance of cultural competence in teacher education (e.g., Milner & Laughter, 2015; Sleeter & Owuor, 2011; Warren, 2013). However, pre-service and beginning teachers often feel unprepared (Cook, 2002) and lack the necessary qualities and skills to promote cultural understanding (Noguera, 2013). It is critical to focus on creating instructional spaces where these teachers can better learn about and employ multicultural teaching strategies to meet the needs of culturally diverse students, including refugee students.

Addressing critical issues such as exposing oppression and social injustice (Lenski et al., 2005) is also among the goals of multicultural education. Through the lens of multiculturalism, teachers can first restructure their classes, then the school environment, and ultimately society at large, fostering collaboration and harmony among people from different social, cultural, and linguistic backgrounds (Kasap, 2020). Refugee students, with their unique past experiences, bring a different perspective to the classroom. Their presence highlights how power dynamics, socio-economic factors, and political dynamics shape education policies. Concepts such as class, ideology, power relations, and politics are not only abstract ideas in textbooks but become tangible realities in the classroom with the arrival of refugee students. If teachers view this situation as an opportunity rather than an inconvenience, they can help their students develop a deeper and more critical understanding of multiculturalism.

## **LITERATURE REVIEW**

### **Educating Culturally Diverse Students**

Providing education to students from diverse linguistic and cultural backgrounds is a challenging yet essential task. Many refugee students perceive school as a sanctuary from the instability, chaos, and feelings of loss they may be experiencing (Coelho, 1998). However,



these same factors can also hinder their academic success. Refugee students often bear hidden, long-lasting emotional scars (Feuerverger, 2011) that impact every aspect of their educational lives. Being in a completely new school environment can thus be a daunting step. Behavioural issues in such students may stem from traumatic experiences they have endured (Strekalova & Hoot, 2008), manifesting as intense rage, non-compliance with school rules, age-inappropriate speech, poor concentration, disengagement, and reluctance to complete homework (Blackwell & Melzak, 2000). Unfortunately, teachers may not always connect these behaviours to the students' past experiences, leading to misinterpretations as mere disciplinary problems.

Teaching refugee students presents significant challenges for educators. A teacher's attitude towards these students is crucial in creating a safe and welcoming space (Frater-Mathieson, 2004). Attitude alone, however, is not sufficient. Strategies and pedagogies that are effective with local students may not work with refugee students (MacNevin, 2012). Factors such as lack of relevant training and insufficient preparation time (Roy & Roxas, 2011) leave many teachers ill-equipped to meet the psychological, linguistic, cultural, and academic needs of refugee students.

Research indicates that pre-service and in-service teacher training on how to educate refugee students is insufficient (Kovinthan, 2016). Many studies (e.g., Arthur, 2005; Kovinthan, 2016) report that current teacher education programmes have had limited success in changing new teachers' attitudes and skills regarding students from diverse ethnic and linguistic backgrounds. Even programmes that use a multicultural lens often fail to adequately prepare teachers for the complexities of culturally diverse classrooms (Arthur, 2005; Kovinthan, 2016). Conversely, studies (e.g., Leavy, 2005; Ferfolja, 2009) show that teachers who complete programmes requiring direct experience with refugee students develop greater awareness of interculturality and advocate for a safe environment for these students, resulting in more positive teacher-student relationships.

### **Refugee Students in Türkiye**

In this study, I use the term refugee students as an umbrella term to refer to: (1) students who are refugees themselves, (2) those born into refugee families in the host country, and (3) immigrant students who may not be officially recognised as refugees but have similar experiences. While acknowledging that not all immigrants or refugees face the same issues, it is recognised that forced displacement and its societal ramifications (Giani, 2006) commonly

impact these students. Refugee students are deeply affected by their parents' struggles with employment, education, healthcare, accommodation, social integration, and general welfare (Nathan, 2008). Their precarious social status is exacerbated by low levels of education, poverty, and cultural intolerance (Qin, 2009). The lack of opportunities available to these students often leads to emotional and behavioural issues. While refugee students strive to fit into a new educational system, their parents' adherence to their own cultural practices can create a cultural dichotomy, causing confusion for these students (Kajee, 2011).

The outbreak of civil war in Syria, with which Türkiye shares the longest land border, triggered an unprecedented wave of migration towards Türkiye. As of May 2024, according to the Presidency of Migration Management (2024), Türkiye hosts 3,114,099 registered Syrian refugees under temporary protection. Including recent refugees from Afghanistan, Iraq, Yemen, Pakistan, and Lebanon, the total number of registered refugees increases significantly.

Among the many needs of refugee children, education holds significant value. Türkiye, a signatory to the United Nations Convention on the Rights of the Child, has made great efforts to provide free public education to all school-aged refugee children. The options available to these students include camp education centres, temporary education centres, and public schools. The latter option ensures that even children living outside refugee camps have access to education (Bircan & Sunata, 2015), allowing Syrian students to follow the same curriculum as Turkish students in the same classrooms. Despite these efforts, numerous challenges remain, including language barriers, insufficient school materials, inability to pay transportation fees, emotional trauma, and bullying (Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

### **Recent Studies on Refugee Student Education in Türkiye**

Recent literature on refugee student education in Türkiye highlights numerous challenges faced by refugee students and their teachers, with particular focus on language barriers, cultural differences, and systemic inadequacies. One study provides insight into the views of refugee students attending Turkish schools, revealing that language proficiency is a significant hurdle for many. Half of the refugee students reported difficulties in speaking and listening in Turkish, which directly impacts their academic performance and social integration (Gömleksiz & Aslan, 2018). Similarly, another study emphasises that Syrian students, in particular, struggle with Turkish as the medium of instruction, making adaptation to the

educational system in Türkiye challenging compared to other Arabic-speaking host countries (Celik et al., 2021).

Cultural differences further exacerbate the challenges faced by refugee students. Refugee students often experience discrimination and othering, which can lead to psychological distress and social isolation (Kılıç & Gökçe, 2018). They face difficulties adjusting to school culture and rules, which may be unfamiliar to them due to different educational backgrounds and cultural norms (Gomleksiz & Aslan, 2018). The lack of cultural competence among teachers can also hinder the educational success of refugee students, as teachers may not be equipped to address the unique needs of these students (Aydin & Kaya, 2017).

Systemic issues within the Turkish education system pose additional barriers to refugee education. The bureaucratic procedures for school enrolment can be daunting for refugee families, many of whom are unfamiliar with the process or face resistance from school administrators (Taştan & Çelik, 2017). The Turkish education system operates within a monolingual and monocultural framework, which lacks the flexibility to accommodate the diverse backgrounds of refugee students (Çelik et al., 2021). This rigidity is reflected in the curriculum and teaching methods, which are often not adapted to meet the needs of students with interrupted or different educational histories (Çelik et al., 2021).

In response to these challenges, several studies suggest strategies to improve the educational experiences of refugee students in Türkiye. Some researchers recommend enhancing teacher training to include cultural sensitivity and inclusive pedagogical practices (Gömleksiz & Aslan, 2018). Systemic reforms, such as adopting the criteria of the United Nations High Commissioner for Refugees for refugee education, which emphasise access, integration, and quality of education, are also advocated (Çelik et al., 2021). These studies underscore the importance of a multifaceted approach that addresses language, cultural, and systemic barriers to foster the educational success of refugee students in Türkiye.

## **METHODOLOGY**

### **Narrative Inquiry**

In this study, I employed the narrative research method to examine and interpret the true stories (Pinnegar & Daynes, 2007) told by Hakan. Narratives are spoken or written texts that recount one or a series of events in chronological order (Czarniawska, 2004), often describing personal experiences and providing insights into people's identities and interpretations of their

surroundings (Creswell, 2007). This approach allowed me to delve deeply into Hakan's experiences as a beginning teacher working with refugee students, providing a rich, detailed account of his journey and the challenges he faced.

As a narrative researcher, I explored Hakan's stories of experience (Clandinin & Connelly, 2000) using various narrative techniques to understand the interconnected accounts of his interactions with refugee students. The narrative inquiry method facilitated an in-depth exploration of Hakan's personal and professional experiences, highlighting the complexities and nuances of teaching in a multicultural setting. This approach was instrumental in uncovering the multifaceted nature of his experiences and the broader implications for teacher education and practice.

### **Participant and Setting**

I first met Hakan (a pseudonym) when I visited the school where he currently works to collect data for another study. Although the focus of that study was not specifically about teaching refugee students, during a focus group discussion, Hakan mentioned the issue briefly. His comment piqued my curiosity about his experiences as a beginning teacher. The intricate combination of circumstances that contributed to his impression of teaching refugee students became obvious and warranted additional investigation. Consequently, I contacted Hakan and asked him to participate in this study, and he consented to take part.

Hakan is a 24-year-old EFL teacher in his first year of teaching at a middle school in Ankara, Türkiye. The school is situated in a district with a significant population of refugee families, whose children attend local schools, including the one where Hakan works. Hakan graduated from an English Language Teaching (ELT) department at a state university the previous year. His education included a range of undergraduate courses such as Applied Linguistics, English and American literature, and pedagogical formation, as well as a practicum period where he observed in-service teachers and practised teaching under the guidance of a mentor teacher and a university professor.

Following his graduation, Hakan took the Public Personnel Selection Examination for Teachers and was appointed as an English language teacher. His first year of teaching coincided with working in a challenging environment where many students were refugees. These combined circumstances shaped his initial impressions and provided a unique context for exploring the experiences and challenges faced by beginning teachers working with refugee students.

### **Data Collection Tools and Procedure**

Data collection spanned six months, covering the 2023 Spring and Fall Terms with a summer holiday in between. During this period, I conducted four semi-structured interviews with Hakan, comprising two online and two face-to-face. I prepared a set of interview questions in advance to explore Hakan's experiences with teaching refugee students and his views on his pre-service education. However, I allowed for flexibility in the questions based on his responses at the time of the interviews. All interviews were conducted orally, and I transcribed the recordings myself to ensure accuracy.

I also visited his school twice, observing his classes and gathering comprehensive data on his interaction with the students. I also took field notes while paying close attention to general announcements on bulletin boards in the school corridors and class-specific pinboards. I specifically looked for signs of how the school addressed or recognised the needs of refugee students, such as through announcements or displayed student work.

### **Data Analysis**

I employed thematic analysis to interpret the data collected from the interviews, field notes, and observations. This process involved several key steps to ensure a thorough and accurate understanding of Hakan's experiences and the challenges he faced in teaching refugee students.

Initially, I familiarised myself with the data by reading through the interview transcripts, field notes, and observation notes multiple times. This helped me to identify recurring themes and patterns related to the multicultural education context. I then organised the data into thematic categories, focusing on issues such as the specific challenges faced by refugee students and the adequacy of Hakan's pre-service education in addressing these challenges. To finalise the analysis, I synthesised the identified themes into a coherent narrative. This narrative provided a detailed account of Hakan's experiences and offered valuable insights into the gaps in his teacher preparation program.

To ensure the trustworthiness of the study, I used multiple data collection tools, including the semi-structured interviews with Hakan, the observations in his classroom and the field notes I took while visiting the school. I also maintained a reflective journal throughout the data collection process to document my thoughts and insights. I conducted the analysis meticulously and iteratively to refine the findings. Finally, I corroborated the results with Hakan to confirm the accuracy and relevance of the conclusions I drew from the data.

## FINDINGS

### Interaction with Colleagues

I first present the story, “She was rolling her eyes while speaking.” as a foundation stone to further build on my understanding of Hakan’s first experiences as a beginning teacher.

Hakan: I was very excited on my first day. You know how hard it is to pass the exam (referring to Public Personnel Selection Examination). I had been waiting for that moment.

Researcher: You must have felt very happy when you learnt about the exam result. So, how was your first day at school as a new teacher?

Hakan: First, I went to the principal’s office. We already knew each other. I had contacted him several times to learn about the process and all. He welcomed me to the school, then I went to the teacher’s room.

Researcher: What happened there?

Hakan: There were a lot of teachers. Maybe eleven or twelve. They were all very friendly. One of them offered me a cup of tea. We had a quick chat before the lessons started. She already knew who I was because she had been the only English language teacher since September, so she was very happy that I would be sharing her workload from then on. She also told me unfortunately there were a couple of foreign students in all my classrooms. She was rolling her eyes while speaking.

Researcher: Why was she rolling her eyes?

Hakan: You know... because of Syrian and Afghan students. She told me as if the local students weren’t problematic enough, now they had to deal with refugee students.

(First interview, March 2023)

The teachers’ room is a vital space where educators frequently interact, share ideas, and collaborate on various tasks, thereby forming a community beyond their individual classrooms (Coburn & Stein, 2006). Within these communities, teachers create and develop their professional identities through their interactions (Horn & Little, 2010).

Hakan, a novice teacher, had never taught refugee students nor encountered similar situations during his pre-service practicum. The attitudes and opinions of more experienced teachers significantly influenced him, particularly regarding refugee students. Throughout the study, Hakan often referred to an impactful moment when a senior teacher expressed strong opinions about the challenges posed by refugee students. Before meeting those students, Hakan was

already exposed to two predominant views: (a) local students were problematic, and (b) the presence of refugee students exacerbated those problems such as increasing classroom disruptions and complicating teaching efforts. This interaction highlights that teaching refugee students involves more than classroom management; it also encompasses the broader school community.

Hakan's experience echoes Kovinthan's (2016) findings that current teacher education programmes are often insufficient in altering teachers' attitudes towards culturally diverse students. The experienced teacher Hakan encountered in the teachers' room held a decidedly negative view of refugee students, illustrating the pervasive influence such attitudes can have on new educators. This situation underscores the importance of addressing and improving teacher education to better prepare teachers for diverse and inclusive classrooms.

Researcher: What else did the other teachers tell you about the refugee students?

Hakan: Well... Many bad things. I was very excited to start my profession and teach the new generation. Suddenly, on my first day, I heard everyone complain about Syrians and Afghan kids being lazy and problematic students. They didn't pay attention to the lesson, they didn't do their homework, they often got into fights... Things like that.

Researcher: How did you feel when you heard these things?

Hakan: I mean... I was already expecting some similar problems. I was just surprised... You know, my colleagues were very quick to dump all this negative stuff on me on my very first day. What actually worried me was that they told me the refugee students and their parents couldn't or even didn't want to adapt to the local culture. They told me that some refugee students were even forming hostile groups around the school. I was shocked to hear that.

(First interview, March 2023)

The first conversation with an experienced EFL teacher, along with numerous interactions with other colleagues, seemed to have dampened Hakan's initial excitement for his first day at school. It was evident from his expressions how disheartened he felt while recounting his memories of that day and his early interactions with fellow teachers. Clearly, he had not anticipated encountering such negativity on his first day. Hakan had expected some challenges with classroom behaviour and homework, but the specific issues related to refugee students at this particular school concerned him the most. He was unprepared for the intensity and pervasiveness of the negative attitudes he encountered, which seemed to have overshadowed his initial enthusiasm for teaching in a multicultural classroom.



During my visits to the school, I had the opportunity to speak with some of Hakan's colleagues. I confirmed that many experienced teachers displayed pessimism regarding the demographic changes brought about by the influx of refugee students. My interviews with Hakan and casual chats with other teachers at the school reflected what Blackwell and Melzak (2000) reported: Teachers often misconstrue refugee students' non-compliance with school rules and reluctance to do homework as a lack of discipline. This further underscores the gap in pre-service training regarding the unique challenges faced by refugee students and the need for better preparation and support for teachers in such diverse educational environments.

### **Pre-service Theory and In-service Reality**

The mismatch between pre-service teacher education and the realities teachers face in the classroom is frequently discussed in the literature (e.g., Farrell, 2012; Wasonga et al., 2015). Many novice teachers report a significant gap between their training as teacher candidates and their experiences as practising teachers (Mason, 2013). Hakan's situation is no exception. He often expressed how his in-service teaching experience differed from what he had learned during his pre-service education. In this part, I present key segments from our interviews that particularly highlight his views on his pre-service education and its impact on teaching refugee students.

Researcher: Tell me about your classes. What's a typical lesson like?

Hakan: Noisy! (He smiles.) The classrooms are crowded. A simple activity quickly turns into a chaos because the students get too excited and start shouting. I think they are not used to such activities.

Researcher: How about refugee students? Do they participate in the activities?

Hakan: They do, but it is difficult to put them in different groups with Turkish students. Syrian students like to be with other Syrian students, and Turkish students like to be with other Turkish students and so on.

Researcher: Have you ever experienced any difficulties specifically teaching refugee students?

Hakan: They all speak Turkish very well, but there are some cultural differences. The previous English teacher told me the male refugee students didn't want to communicate with her, but she was okay with the girls. She thinks it's because she doesn't wear a headscarf. The students from Syria and Afghanistan are sometimes very religious. Now, some female students are too shy to look at my face while speaking.

Researcher: And what do you do about it?

Hakan: Nothing. What can I do? I make jokes and act friendly, but it makes them even shyer.

(Second interview, May 2023)

During the interviews and my visits to the school premises, I learnt that the refugee students in this secondary school speak Turkish very well because they were either born in Türkiye or moved here when they were very young. Therefore, the language barrier issues frequently reported in previous studies (e.g., Ereş, 2016; Ünsal & Başkan, 2021) do not seem to exist in this particular school. However, as Hakan reports, refugee students experience adaptation problems due to cultural differences. Although local students seemingly do not change their attitudes based on the gender of their teachers, gender and some gender-related religious practices are important factors for some students from Syrian and Afghan families. When I asked Hakan how he addressed such issues, he simply replied, “Nothing, what can I do?” It is clear that he acknowledges the communication problems in his classes, yet he does not possess the knowledge or skills to deal with them. All he can do is smile and make jokes.

My observations in his classes and in the school corridors corroborate Hakan's statements. The classrooms are overcrowded; in some, I worried I would not be able to find a spot to sit without drawing too much attention from the students. Although teachers ask Turkish and refugee students to sit together, there seems to be a segregation in the seating arrangements. The same situation applies during break times: Turkish students prefer spending time with other Turkish students. The change in the attitudes of the refugee students towards male and female teachers did not escape my notice, either. As a male myself, I noticed that female refugee students tended to avoid eye contact with me, whereas all the other students were very curious about my presence. They constantly asked questions about why I was in the classroom, how old I was, whether I was a teacher, and so on.

Researcher: In one of our earlier conversations, you mentioned that some teachers told you refugee students formed hostile groups. Have you experienced or observed any hostility from such groups in the school?

Hakan: I haven't experienced any bad behaviour or hostility, but I saw many fights between students. Local students constantly make fun of refugee students, so they become a group and protect themselves. I think the other teachers misinterpret what's going on between the students.

Researcher: To what extent do you think your pre-service education is helpful in dealing with such situations?

Hakan: I mean... We learnt about classroom management, but I didn't learn anything about different cultural groups fighting. Sometimes the fights go off the rails. Then we have to call the parents. The students stop fighting, but then the Turkish and refugee families start fighting. Then we sometimes call the police.

(Third interview, October 2023)

In Türkiye, teacher candidates undergo pre-service education where they are instructed in classroom management and educational psychology. However, according to Hakan's observations, there is a notable absence of dedicated coursework aimed at providing insight into the diverse cultural backgrounds of students, their psychological dynamics, and the potential challenges they might encounter in an unfamiliar educational setting. Consequently, as Türkiye experiences increasing cultural diversity due to migratory trends (Aydın & Kaya, 2017), teachers, particularly those new to the profession, are finding themselves ill-equipped to address these social issues. This trend is also noted in other studies (e.g., Taşkın & Erdemli, 2018), highlighting a broader challenge for teachers facing similar diversity in other schools.

### **Feeling Unprepared**

During our interviews, Hakan often referred to his practicum experience stating that the experience he had in the practicum school is not similar to what he is experiencing in his current working environment. In this part, I present the story "I encounter a new challenge every day."

Researcher: Tell me about your practicum experience in your pre-service education. Did you have any culturally diverse students, specifically refugee students in your classes?

Hakan: I did my practicum in a private school. There were no refugee students. All the students were local. I didn't notice any cultural diversity. They were all Turkish.

Researcher: What can you tell me about your lessons in the practicum school and your current school?

Hakan: Everything was usual in the practicum school. Here, I encounter a new challenge every day. For example, refugee students' parents usually don't show up for parents' meeting. The ones who do show up don't usually speak Turkish well enough to have a decent conversation. Another example is that in one of my classes, a student who came from Afghanistan suddenly started crying. I tried to calm her down, but she didn't stop, so I had to

take her out. Luckily, the school counsellor came and took her to her office. I went back to class and tried to continue teaching as if nothing had happened. Later, I learnt from the counsellor that the student lost her father when she was very young. She witnessed a lot of violence when she was a child while crossing multiple borders with her mother before reaching Türkiye. She still remembers those memories, so she has to use some pills to calm her down. I didn't have any students like this in my practicum school.

(Fourth interview, December 2023)

In Türkiye, teacher candidates undergo practical teaching experiences under the joint supervision of a mentor teacher and a university professor. Yet, akin to the disparity between their theoretical training and in-service teaching realities, novice teachers may encounter a disjunction between their practicum school and their eventual workplace (Çelik, 2008). When I prompted Hakan to reflect on his practicum experience, he promptly noted a significant contrast: "There were no refugee students." The absence of refugee enrolment, coupled with the school's private status, rendered everything, as Hakan articulated, routine. By "routine," Hakan did not imply the absence of challenges at the practicum school, but rather that all encountered issues were within expected parameters. Students and parents came from similar socio-economic backgrounds, adhering to established cultural norms in their interactions. However, in his current teaching environment, Hakan encounters a plethora of unfamiliar incidents unforeseen during his practicum.

As previously discussed (Sirin & Rogers-Sirin, 2015; Strekalova & Hoot, 2008), the traumatic experiences endured by some refugee students can profoundly impact their psychological well-being, subsequently affecting their social integration. Navigating such intricate circumstances and aiding these vulnerable students necessitates additional competencies and insights, unfortunately deficient in the current teacher education framework.

During my visits to the school, I took the opportunity to explore the premises, perusing announcements on bulletin boards in corridors and pinboards in classrooms. I sought any indication that the school acknowledged the presence of refugee students. Despite their significant numbers, all signage, announcements, and student displays were in Turkish and centred around Turkish culture. Indeed, during a break, I overheard students cautioning refugee peers against conversing in Arabic. When queried about this, Hakan disclosed that some teachers preferred refugee students to abstain from using their native language, with the observed behaviour likely emulating their instructors.

## DISCUSSION

The examination of the factors influencing Hakan, his pedagogy, and his students offers an insight into the authentic narrative of an emerging teacher and the trials he faces in teaching refugee students. Delving into Hakan's narrative reveals the occasional sense of inadequacy experienced by novice teachers when teaching refugee students. The narrative underscores the clashes between an eager beginning teacher and his dispiriting colleagues, refugee students, and their parents.

The implications arising from the experiences of a beginning teacher highlight the necessity to better equip teacher candidates to teach culturally diverse students, especially refugee students. As posited by Marx and Moss (2011), the dwindling proportion of teachers and students sharing similar socio-cultural backgrounds necessitates a novel approach to teacher education, one that bridges this cultural chasm.

A potential avenue for reconceptualising pre-service teacher education lies in the framework of multicultural education, aimed at addressing the cultural tapestry within educational institutions. Multicultural education advocates for the notion that "all students, regardless of their gender, sexual orientation, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics, should have an equal opportunity to learn in school" (Banks, 2002, p. 3). As an enduring concept, multicultural education fosters a critical perspective on diverse identities, cultures, and belief systems, thereby enabling educators to cultivate inclusive and equitable learning environments for their charges (Martin et al., 2017). Against the backdrop of escalating migratory trends worldwide, the significance of multicultural education in enhancing student learning (Dee & Penner, 2017), student engagement (Cholewa et al., 2014), and school environment (Khalifa et al., 2016) looms ever larger.

Hakan's narrative serves as a warning call for pre-service teacher education programmes to reassess their curricula and practical training. Teaching refugee students is a complex issue that warrants nuanced treatment. By incorporating facets of multicultural education, teacher education programmes underscore the importance of educators' adeptness in instructing students from varied cultural backgrounds (McAllister & Irvine, 2000; Kasap et al., 2022), equipping them with a refined pedagogical toolkit to cater to the needs of refugee students and their families. Without a comprehensive comprehension of multiculturalism, educators may superficially introduce one or two units on different cultures into their lessons and erroneously deem this to be multicultural education (Ukpokodu, 1999). For this reason, teacher education programmes must ensure that educators are equipped with the knowledge

and skills requisite for seamlessly integrating multiculturalism into their overarching curriculum (Ooka Pang, 1995), rather than using isolated parts salvaged from global content.

## **CONCLUSION**

Hakan's narrative serves as a poignant reminder of the imperative to consider students coming from diverse cultural backgrounds in the teacher education programmes. This study, therefore, addresses a critical gap in the scholarly discourse by delving into the beliefs and experiences of a novice teacher about teaching refugee students. It also augments our understanding of the dynamics within school environments, which encompasses the interplay among colleagues, local students, refugee students, and their parents. This nuanced exploration provides educators and policymakers with an opportunity to reassess their strategies and policies in devising and implementing school curricula.

By employing a narrative research approach to examine the influences shaping a beginning teacher's perception, this study casts light on the intricacies of teacher preparation for teaching refugee students. It serves as a warning for the enhancement of curricula and pedagogical practices in pre-service teacher education, thereby enabling teacher candidates to have a more inclusive educational experience for students from diverse cultural backgrounds. Against the backdrop of Türkiye's progressively diverse cultural landscape, it is imperative that teacher trainers and policymakers grasp the urgent necessity to adapt educational policies and practices to improve teacher education, consequently fostering enhanced student learning outcomes.

The present study also has limitations. As narrative research, it provides a deeply personal account from one teacher, which may not fully capture the range of experiences of EFL teachers across different contexts. Future research could build on this narrative approach by including multiple EFL teacher perspectives and exploring diverse school settings to provide a broader understanding of the challenges and solutions in teaching refugee students.

**REFERENCES**

- Arthur, G. M. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies, 38*(3), 275-286.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education, 28*(5), 456-473.
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & McGee, B. C. A. (2007). *Multicultural education: Issues and Perspectives*. Wiley.
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters, 12*(3), 226 – 237.
- Blackwell, D., & Melzak, S. (2000). *Far from the battle but still at war: Troubled refugee children in school*. Child Psychotherapy Trust.
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology, 20*(1), 63–83.
- Cholewa, B., Goodman, R. D., West-Olatunji, C., & Amatea, E. (2014). A qualitative examination of the impact of culturally responsive educational practices on the psychological well-being of students of color. *The Urban Review, 46*(4), 574–596.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2006). Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 25–46). State University of New York Press.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Multilingual Matters.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 25*(3), 262–277.



- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE.
- Çelik, M. (2008). Pre-Service EFL teachers' reported concerns and stress for practicum in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 33, 97-109.
- Çelik, S., Kardaş İşler, N., & Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(4), 687–705.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. SAGE.
- Damaschke-Deitrick, L., & Wiseman, A. W. (2021). Migration, refugees, and public education. In S. Jornitz & A. Wilmers (Eds.), *Transatlantic perspectives on education research* (95-109). Barbara Budrich Publishers.
- Dee, T. S., & Penner, E.K. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127–166.
- Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New Press.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64.
- Farrell, T. S. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development. *Tesol Quarterly*, 46(3), 435-449.
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395-407.
- Feuerverger, G. (2011). Re-bordering spaces of trauma: Auto-ethnographic reflections on the immigrant and refugee experience in an inner-city high school in Toronto. *International Review of Education*, 57(3), 357-375.
- Frater-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for interventions. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*, (pp. 12–34). Routledge Falmer.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 88–122). Cambridge University Press.

- Giani, L. (2006). *Migration and education: Child migrants in Bangladesh*. Sussex Migration Working Paper, No. 33.
- Gömlüksiz, M. N., & Aslan, S. (2018). Refugee students' views about the problems they face at schools in Turkey. *Education Reform Journal*, 3(1), 45-58.
- Horn, I., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Jefferies, J., & Dabach, D. B. (2014). Breaking the silence: Facing undocumented issues in teacher education. *Association of Mexican American Educators Journal*, 8(1), 83-93.
- Kajee, L. (2011). Literacy journeys: Home and family literacy practices in immigrant households and their congruence with schooled literacy. *South African Journal of Education*, 31(3), 434-446.
- Kasap, S. (2020). Sosyodilbilim ve dil eğitimi. In F. Tanhan, & H.İ. Özok (Eds.), *Eğitim Ortamlarında Nitelik*. Anı Yayıncılık
- Kasap, S., Demir, M. Ş., & Ünsal, F. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin düşünceleri. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 656-671.
- Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1295-1310.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Kılıç, V. A., & Gökçe, A. T. (2018). The problems of Syrian students in the basic education in Turkey. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(1), 199-211.
- Kovinthan, T. (2016). Learning and teaching with loss: Meeting the needs of refugee children through narrative inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(3), 141-155.
- Leavy, A. (2005). "When I meet them I talk to them": The challenges of diversity for preservice teacher education. *Irish Educational Studies*, 24, (2-3), 159-177.

- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. In Hamilton R. & Moore, D. (Eds.), *Educational Interventions for Refugee Children* (pp. 35-52). Routledge Falmer.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-63.
- Martin, F., Pirbhai-Illich, F., & Pete, S. (2017). Beyond culturally responsive pedagogy: Decolonizing teacher education. In F. Pirbhai-Illich, S. Pete, & F. Martin (Eds.), *Culturally responsive pedagogy: Working towards decolonization, indigeneity and interculturalism* (pp. 235–255). Palgrave Macmillan.
- Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the cultural gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 35–47.
- Mason, K. O. (2013). Teacher involvement in pre-service teacher education. *Teachers and Teaching*, 19(5), 559-574.
- McAllister, G., & J. J. Irvine. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3–24.
- Milner, H. R., & Laughter, J. C. (2015). But good intentions are not enough: Preparing teachers to center race and poverty. *The Urban Review*, 47(2), 341–363.
- Naidoo, L. (2010). Engaging the refugee community of Greater Western Sydney. *Issues in Educational Research*, 20(1), 47-56.
- Nathan, M. (2008). *Your place or mine? The local economics of migration*. Institute of Public Policy Research.
- Neugebauer, R. (2013). *Bleak outlook for children who are refugees*. Report on Children Who Are Refugees.
- Noguera, P. A. (2013). The achievement gap and the schools we need: Creating the conditions where race and class no longer predict student achievement. In M. B. Katz & M. Rose (Eds.), *Public education under siege*. University of Pennsylvania Press.
- Ooka Pang, V. (1995). Why do we need this class? Multicultural education for teachers. *Phi Delta Kappan*, 76, 289–292.

- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3–34). SAGE.
- Presidency of Migration Management. (2024). *Distribution of Syrians under temporary protection by year*. Retrieved June 05, 2024, from <https://en.goc.gov.tr/temporary-protection27>
- Qin, D. (2009). Being ‘good’ or being ‘popular’: Gender and ethnic identity negotiations of Chinese immigrant adolescents. *Journal of Adolescent Research, 24*(1), 37-66.
- Roy, L. A., & Roxas, K. C. (2011). Whose deficit is this anyhow? Exploring counter-stories of Somali Bantu refugees' experiences in "Doing School." *Harvard Educational Review, 81*(3), 521-542.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015) *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Migration Policy Institute.
- Sleeter, C. E., & Owuor, J. (2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education, 33*(5–6), 524–537.
- Strekalova, E., & Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education, 16*(1), p. 21-24.
- Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(75), 155-178.
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). *The education of Syrian children in Turkey: Challenges and recommendations*. Eğitim-Bir-Sen Publications.
- Thorpe, H. (2011). *Just like us: The true story of four Mexican girls coming of age in America*. Scribner.
- Tienda, M., & Haskins, R. (2011). Immigrant children: Introducing the issue. *The Future of Children, 21*(1), 3–18.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education, 63*(5), 298–300.
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education. No lost generation: Protecting the future of children affected by the crises in Syria*.

- Ünsal, Y., & Başkan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199–224.
- Warren, A. C. (2013). The utility of empathy for white female teachers' culturally responsive interactions with black male students. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 3(3), 175–200.
- Wasonga, C. O., Wanzare, Z. O., & Dawo, J. I. (2015). Mentoring beginning teachers: Bridging the gap between pre-service training and in-practice realities. *Journal of International Education and Leadership*, 5(2), 4-11.

**For citation / Atf için:**

İlkel, S., & Duman, E. Z. (2024). 2024 yılı felsefe dersi öğretim programındaki değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 407-424. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13374437>, <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>

**2024 yılı felsefe dersi öğretim programındaki değerlerin incelenmesi**

An investigation into the value in the 2024 curriculum of philosophy course

**Sevginur İLKEL<sup>1</sup>**

Uzman; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Felsefe Grubu Eğitimi, 06000,  
Ankara, Türkiye

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

ORCID: 0000-0001-5844-0429

**Ekrem Ziya DUMAN**

Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Öğretmenliği, 06000, Ankara, Türkiye  
E-mail: [ezduman@gmail.com](mailto:ezduman@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-1965-1378

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date:

15/08/2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

Minör r.: 24/08/2024

Kabul Tarihi / Accepted Date:

25/08/2024

**Etik Beyan / Ethics Statement**

- ✓ Makale için etik onay alınmamıştır. Yazar(lar), çalışmanın etik kurul onayına tabi olmadığını beyan eder(ler).
- ✓ Ethical approval was not obtained for this study. The author(s) declare(s) that the study is not subject to ethics committee approval.

**Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study**

- ✓ Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (50%).
- ✓ Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (50%).

**Çıkar çatışması / Conflict of interest**

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The author(s) declare(s) that there is no potential conflict of interest in this study..

**Benzerlik / Similarity**

Bu çalışma Turnitin programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı %13'dür.

This study was scanned in the Turnitin program. The final similarity rate is 13%.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author

## 2024 yılı felsefe dersi öğretim programındaki değerlerin incelenmesi

### Öz

Değer kavramı bir toplumu oluşturan mihenk taşlarından biridir. Değerlerin benimsenmesi ve bireylerde oluşması bir süreç gerektirmektedir. Bu sürecin oluşmasında en önemli ortamlardan biri de eğitim ortamıdır. Dolayısıyla öğretim programları ile belirli değerler muhteva içerisine alınabilmektedir. Öğretim programları bir dersi organize etmede başvurulacak olan en önemli unsurların başında gelmektedir. Bu bakımdan öğretim programlarında yer alan ve eğitimin bir parçası olarak önem arz eden değerlerin neler olduğunun ortaya konulması ve sınıflandırılması bir ihtiyaçtır. Çalışmada T.C. Millî Eğitim Bakanlığına ait 2024 yılı felsefe dersi öğretim programında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı ve programa genel yansımalarını belirlemek temel amaçtır. Bu incelemenin temel içeriği kademelere ayrılmış ünitelerin hangi değere ne ölçüde yer verdiği sorusuna cevap şeklindedir. Bu kapsamda çalışmada 2024 yılı felsefe dersi öğretim programında yer alan değerler incelenmiş ve bu değerlerin genel dağılımı ortaya konulmuştur. Sonuç olarak 2024 yılı felsefe dersi öğretim programında yer alan değerlerin ünitelerin yapısına göre doğasına uygun olan yerlerde yönergeleri ile birlikte verilerek işlendiği belirlenmiştir. Öğretim programında ünitelerde değerlerin dağılımında farklılıklar olmasının nedeninin programın bütüncül yapısından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim programı, 2024 yılı felsefe dersi öğretim programı, değer.

## An investigation into the value in the 2024 curriculum of philosophy course

### Abstract

In the current study, it is aimed to determine the distribution of the values in the 2024 curriculum of the philosophy course according to the units and its general reflection to the curriculum. General connect of this investigation is to find an answer to the question of to which value and to what extent the units separated into levels give place. The concept of value is one of the milestones forming a community. Adoption of values and its formation at individuals requires a certain process. In the formation of this process, one of the most important settings is the environment of education. For that reason, certain values could be included in the content by means of curricula. Curricula are almost the most important factors to be applied to organise a course. In this sense, it is essential to determine and classify the values which take place in curricula and are a part of education. In this context, the values taking place in the 2024 curriculum of the course of philosophy were investigated and general distribution for them was determined. As a result, it was found that the values taking place in the 2024 curriculum of the philosophy course were given and taught in their suitable places for their nature with their instructions. It was also found that the reason why there are some differences in the distribution of the values in the units of the curriculum results from the integral structure of the curriculum.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

The concept of value is one of the important concepts preserving its existence together with communities. Without values, such components as norms, traditions and customs, habits formed by communities cannot subsist for a long term. Value is a concept which is directly or indirectly related to a great many fields such as literature, art, politics, economy, culture and education. One of the leading fields in this sense, which is directly related to value, is education. One of the major objectives of education is to train individuals to be a member of a community and become beneficial for the nation. In this regard, the main values forming the community will be conveyed to individuals by means of education and the process will be realized through cultural transition. In this context, curricula come to the forefront among the components organising the process of education. Curricula can organize education to be given in a multi-dimensional way. In which field, by means of which teaching techniques, in which period and to what extent teaching will be given to students could be planned thanks to these curricula. The main teaching subject of the course could be given in these plannings as well as such factors as potential values, cognitive skills etc. could be taught.

The values reflected to the curriculum have the purpose that the students trained as an individual of a community should adopt the value elements formed by the community. In this sense, investigating the values formed by the



community and catch the up-to-datedness of the values investigated. For that reason, curricula renew themselves in certain intervals. Because of these renewals, education remains updated and students could keep pace with the age as individuals. The curricula which cannot update themselves in certain intervals cannot function anything but becoming dependent on the atmosphere of the curriculum they use and base on.

Upon the revision of the curricula from the Republican period onwards, it is likely to see that curricula have been updated in terms of values and the content has been enlarged. This enlargement is particularly apparent in the philosophy curriculum of 2018-2024. The philosophy curriculum by the Ministry of Education (ME) (2018) mentions about 10 core values and sub-values of them. However, there is no detailed explanation as to what these sub-values are in the curriculum. When it comes to the philosophy curriculum by the ME (2024), it is likely to see that 20 core values, 70 sub-values and 406 other values are mentioned. This case reveals that curricula keep pace with the age and are updated depending on the needs.

The core values mentioned in the philosophy course by the ME (2018) are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness. As for the values mentioned in the philosophy curriculum by the ME (2024), they are justice, family integrity, industriousness, friendship, sensitivity, honesty, aesthetic, privacy, mercy, modesty, freedom, patient, healthy life, respect, affection, responsibility, saving, cleanliness, patriotism, helpfulness. Because of the experiences and cases in time, it is likely to say that some different values could come out. Such topics as technological developments, pandemics, earthquakes, fires, immigrations, wars and climate change are the basic components revealing the discussions over values and formation of different values. These issues have increased the importance that values could be experienced, applied and transmitted by internalizing them.

The Ministry of Education changed the curriculum under the title of “Türkiye Century Education Model” in 2024 within the framework of needs in a great many courses. The purpose of the change in these courses is bot to remain updated with the curricula catching the age and to rearrange the places which are thought to be lacking and defective in a student-centred way.

Philosophy appears as field of course which can shape the direction of human thought, interrogate human being, thought provoking and shaping multi-way thinking systems like that. This course provides the thinking acquisition mentioned above while it aims at attaining students to be an individual of the community mentioned above by the Ministry of Education. While a person proceeds towards being an individual in a community, he should have the capacity to learn what the community forms and practice them. There is a need to train individuals who can form renewing themselves depending on the needs of the age, searching, interrogating, adapting to something with their self-arrangement in an integral way. Individuals should be basically fed from values in this process. It is because it is only possible to realise all these processes in harmonious and healthy way in the basis of value. This is why, it is of importance to determine general structure of values by investigating the philosophy course curriculum which was written integrally within the perspective of skills. In this context, the current study was carried out to investigate the values taking place in the 2024 philosophy course curriculum and determine their general distribution. As a result, it was found that the values taking place in the 2024 philosophy course curriculum were given in suitable places for the structure of units together with their instructions. The reason why there are some differences in the distribution of the values in the units of the curriculum results from the integral structure of the curriculum.

### **Concepts**

Curricula have a great many definitions and functions. Among them, the definitions of “the setting of learning experiences provided by means of learning, planned activities in and out of the school” by Demirel, “the curricula comprise the evaluation criteria showing to what extent the objectives could be reached, the content to be arranged according to certain criteria to be chosen to reach these objectives, the methods to be applied, supportive tools and materials” are striking.

Upon the review of the origin of the word “değer” (value), it is known that it comes from the word ‘teğir’ in Turkish. In the basis of this word are some meanings as lot, share, price (Eyüboğlu, 1991, p. 172). Our attitudes in the community and human relationships are shaped in the context of how we decide while making a preference, our point of views to the events happening to us and way of behaving them when we encounter and in the basis of the values people adopt themselves, and they are linked with them. Even more, our sense of value takes place at the relation between our environment, our past, current and future, in the source of our existence as a human begin at an integrity (Kuçuradi, 2018; p. 5). Values are our maps of perception pointing to how we will live and the horizontal point of our activities (Poyraz, 2011, p. 63). As a result, value emerges from what people do and displays

itself in various fields. These various fields are made up of a great many fields such as art, politics and literature. Education comes to the forefront among these fields.

### Literature Review

In a study carried out by Dombaycı (2008) to evaluate the philosophy curriculum at secondary education in Türkiye, it was pointed out that philosophy teaching in secondary education in Türkiye aims at determining and evaluating the conditions of applications and activities and determining the needs. It was found in the study that the curriculum is insufficient depending on the structure of the period. In another study by Manav (2016), the relations of value-cognitive field learning outcomes-values education were investigated based on 2009 curriculum the courses of philosophy and aesthetics and 9 cognitive field were determined in the curriculum. It was pointed out that these fields were not successful in terms of comprising values. In another study, Manav (2007) evaluated 10<sup>th</sup> grade of the 2017 curriculum for the course of philosophy at secondary education and pointed out that units had adequate values in some places but they were more specific at some places. Besides that, there some other studies into the investigation of materials for the course of philosophy and in the course of philosophy and related sciences, they are not directly related to the current study.

The related study having a common purpose with the current study in terms of value are the studies by Zabun (2013), by Üstündağ Yıldırım (2022) and Zabun (2022) in sociology. Similar studies with the current study are by Duman and Arslan (2022) in logic, by Manav (2016) in philosophy, by Durakoğlu and Zabun (2022) and the one by Duman and Küçükşabanoğlu (2023) in the field of psychology. Other studies carried out into value are the study by Demircioğlu (2020) into İbn Sina and Gazzali and another one where the values from the culture of Alewi and Bektashi were investigated.

**Keywords:** Curriculum, 2024 philosophy course curriculum, value.

## GİRİŞ

Toplumlar oluşturmaya başlayan insanların en önemli özelliklerinden bir tanesi sosyal bir varlık olarak kendilerini var etmeye başlamalarıdır. Birçok unsuru içeren ‘kültürleme’ kavramı insanların birbirleriyle iletişimi sonucunda ortaya çıkmaktadır ve bu iletişim oluşturulan toplumların kalıcılığını var etmektedir. Sözü edilen kavramın kalıcılığını sağlamak için sosyal varlık olan insanlar; belirli kurallar, gelenek görenekler, adetler, normlar, kültür veya yaptırımlar oluşturmuşlardır. Bahsedilen bu unsurların bütünü değer olarak tanımlamak mümkündür. Scheller (2015), çalışmasında değer kavramının kökeninin insanın yapıp etmelerine dayandığını belirtir. İnsanı diğer canlılardan ayırarak onu önemli kılan ayırt edici özelliklerden bir tanesi insanın dış dünyaya açılışı ve orda sınırsız bir biçimde eyleyişidir. Eylem ortaya koyan varlık eyleminin içerdiği bir unsur olan nesneye yönelir ve nesneye yönelişi sonucunda birtakım değerler var eder. Bu değer çeşitli alanlarda var olabilir. Zaman içerisinde kendine planlar yapan, bu planları gerçekleştirmek için amaç sahibi olan, amaçları yerine getirmek için eylemde bulunan varlık olarak insan, değer duygusuna sahip olabilmekte ve bu değer duygusuyla birlikte toplumlar kurabilmekte yine aynı zamanda toplumlarda yaşayabilmektedir (Mengüşoğlu, 2015, s. 151).

Değer unsurunun var olmasında ve kalıcılığının sağlanmasında veya sürekli aktarılmasında, toplumlar oluşturmaya başlayan insanların o değere karşı tutumu önem arz etmektedir. Davranış, tutum veya düşünce gibi örüntüler, değer olma sürecinde toplumun o örüntülere karşı

aldığı tavır süreç ile yakından ilişkilendirilir. Bu tavır toplum içerisinde artık önemli bir yer edinmeye başlamışsa toplum o örüntülere önem vermeleri gerektiğini ve hatta o örüntülere uymaları gerektiğini fark eder. Bu fark ediş örüntünün değer olarak kabul edilmesindeki yolu oluşturmaktadır. “Toplumun o örüntüleri benimseyip benimsememe durumuna göre yapılan davranışın veya alınan tutumun ya da ortaya konulan düşüncenin uygun olup olmadığına karar verilir” (Fichter, 2009, s. 171). Sözü edilen değere ilişkin tüm bu bilgilerden yola çıkarak değerlerin toplumlar oluşturan insanlar tarafından ortaya konulduğunu, toplumu var eden insanların çoğunluğunun tutumunun değer oluşumunda büyük bir role sahip olduğunu belirtmek mümkündür (Uysal, 2003). Bu noktada değer kendi içerisinde iki uçlu anlama sahip olmaktadır. Toplumu var eden insanlar tarafından ortaya atılan değerler, toplumu bir arada tutan unsurun da başında gelmiş olacaktır. Hem toplum tarafından ortaya konulan hem de toplumu oluşturan ve yaşatan unsur olarak değer, bu bakımdan hem bir toplumun başlangıcını hem de toplumun mihenk taşı oluşturmaktadır.

Değer kavramı insanların oluşturduğu ve nesilden nesile aktardığı bir unsur olarak ortaya çıktığında onu nesillere kazandırmanın farklı kimlikleri de görülmektedir. Bu kimlikler farkında olmadan kazanılabileceği gibi insanlara kasıtlı olarak öğretmek olarak da meydana gelebilir. Bu kimlikler değerlerin aktarılışının formal veya informal yapısını oluşturur.

Değerlerin aktarılmasında formal kimliğe sahip olan unsurların başında eğitim ve öğretim gelmektedir. Bu aktarım içerisinde eğitim ve öğretimin formal kimliğe kazandırdığı önem, değerlerini kalıcılığı bakımından yadsınmamalıdır. Bu durum hem Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Felsefe Dersi Öğretim Programı’nda hem de 2024 programında “belirtilen millî eğitim sisteminin genel amaçları arasında hem ilk madde de hem de alt dallara ayrılarak oluşturulan birim derslerin kazanımlarında işlenmiştir” (İlkel, 2023, s. 2). Hem örtük program olarak değerlendirebilecek açıkça belli edilmeden performans görevleri veya öğrenciye verilebilecek ödevler arasında kendini gösteren hem de konunun içeriği gereği kazanımlar içerisinde olan evrensel veya millî değerlerin bahsi geçen öğretim programlarının içinde işlendiği görülmektedir.

Toplumlar kuran insanın en önemli iletişim araçlarından biri ve en temel olanı dil unsurudur. Dil unsuru, yazılı veya yazısız, sözlü veya beden dili gibi birçok şekilde kendini gösterebilmektedir. Eğitim ve öğretimin formal kimliğini oluşturan dil araçlarının içerisinde ise ders kitabı materyalini oluşturan yazı dili kendini göstermektedir. Bu açıdan incelendiğinde ders kitaplarındaki dil, konu işleniş veyahut içeriği anlatırken takınılan üslup o toplumun değerlerini yansıtmakta birer araç olabilmektedir. Değerlerin aktarımındaki amaç ise bahsi

geçen bu araçları kullanarak toplumun fertlerinin topluma adapte olmasını kolaylaştırmak ve toplum içerisindeki iletişimi etkili bir biçimde ortaya koyabilmektir. Böylece topluma ait olan değerler de (millî değerler gibi) bireye aktarılmaktadır (Sünney, 2020). Bu vasıta ile Millî Eğitim Bakanlığı 2018 öğretim programlarında belirtilen vatana millete hayırlı bireylerin yetiştirilmesi ve 2024 öğretim programlarında belirtilen vatanseverlik değerinin kazandırılması da gerçekleştirilmektedir.

Öğretim programları, değerlerin aktarılmasında, eğitim ve öğretim için başlıca unsurlar arasında görülmektedir. Bu unsur doğrudan materyallerin hazırlanmasında, eğitim ve öğretimin senelik aylık veya haftalık olarak planlanmasında, öğretmenin süreci yönetmesinde, öğrencinin sürece adapte olmasında ve görevlendirme gibi birçok konuda organizatör olarak görülmektedir. Talim Terbiye Kurulunun (2023) hazırladığı rapora göre öğretim programlarının, öğrencilerin bilgi, beceri ve ihtiyaçlarına duyarlı, dinamik bir yapıda olması gerektiğinden öğretim programlarına ilişkin değerlendirme çalışmalarının ilgili paydaşlarla belirli aralıklarla yapılarak raporlaştırılması ve hazırlanan raporların politika geliştiricilerine sunulması veriye dayalı politika geliştirme açısından önem arz etmektedir. Bu programların içerisinde yer alan değerler eğitim ve öğretim platformuna aktarıldığında, yukarıda bahsi geçen toplumu bir arada tutma unsuru da gerçekleşmiş olacaktır. Toplumun içerisinde bulunduğu hal ve durum içerisinde olabilmek, topluma adapte olabilmek ve toplumla yaşayabilmek için toplumu tanımak gereklidir. Bu durum için Talim Terbiye Kurulunun (2023) yayınladığı raporda 21. yüzyıl becerilerine yönelik çerçeveler, ortak beceriler ve değerler belirtilmiştir. Bu unsurlar tasarruf, saygı, sevgi, dürüstlük, adalet, dostluk, yardımseverlik, vatanseverlik, ahlak, vicdan ve görgü çerçevesinde yedi ayrı başlığa ayrılmıştır. Bu başlıklar içerisinde doğrudan veya dolaylı olarak değerler içermektedir. Bahsi geçen başlıklar;

- Okuryazarlık: bilgi ve iletişim okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık, vatandaş okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilim okuryazarlığı,
- Öğrenme: öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme, akademik beceriler,
- Benlik: dayanıklılık, liderlik, merak, motivasyon, öz denetim, öz düzenleme, öz farkındalık, öz güven, öz saygı, öz yeterlik, sebat, sorumluluk alma ve sorumlu karar verebilme,
- Çalışma: girişimcilik, üretkenlik, kaynak yönetimi, hesap verebilirlik,
- Üst düzey düşünme: yaratıcı ve yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, üst biliş,

- Sosyal ve duygusal: psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme, planlama ve organizasyon, empati, iş birlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum, ilişki yönetimi, çalışma çözme,
- Dil ve iletişim: etkin dinleme, müzakere etme, ana dilde ve yabancı dillerde etkileşim şeklinde yer almaktadır.

Öğretim programları kendi yüzyılına ayak uydurabilmek ve toplumun gelişimine cevap verebilmek adına güncellenmektedir. Bu bakımdan 21. yüzyıl ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında tekrar yapılandırılmıştır. Bu modelde, Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek adına ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedeflemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ‘Yetkin ve Erdemli İnsan’ modeli çerçevesinde 10 temel başlıktan söz edilmektedir. Bu başlıklar;

- Ahlaklı (adil, başkalarının haklarına saygı duyan, tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı, güvenilir, saygılı, doğru, dürüst),
- Bilge (sanat ve kültüre duyarlı, bağımsız düşünen, belagat sahibi, bilgilerini paylaşan, ilme ulaşan),
- Cesaretli (yiğit ve mert, risk alan, inisiyatif alan, destekleyici, girişimci),
- Estetik (güzelliğe duyarlı, olgun, seçici, zarif, ölçülü, sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan),
- İradeli (kararlı ve iddialı, tutarlı, ilkeli, kendine güvenen, öfkesini kontrol eden, sorumluluk alan),
- Merhametli (şefkatli, affedici, iyiliksever, yardımsever, paylaşımcı, sevecen),
- Sağlıklı (sağlıklı beslenen, düzenli uyuyan ve dinlenen, düzenli spor ve egzersiz yapan, temiz, bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden, manevi sağlığını koruyan),
- Sorgulayıcı (meraklı, eleştirel düşünen, araştırmacı, esnek, iş birliği yapan, problem çözen),
- Üretken (hayal ve hedefleri olan, çalışkan, öğrenmeye istekli, azimli ve sabırlı, iletişime ve dayanışmaya açık, yaratıcı),
- Vatansever (bayrağını seven, Türkçeye sahip çıkan, vatanını ve milletini seven ve savunan, gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan, ülke çıkarlarını üstün tutan,

vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen, millî kültürüne ve manevi değerlere bağlı olan) şeklinde yer almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Felsefe Öğretim Programı'na bakıldığında 10 kök değerden bahsedilmektedir. Programa bakıldığında “Bu değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınmıştır.” ifadesi yer almaktadır.

Yapılan yeni dönem maarif modelinde 20 değerden, 20 değere ait alt değerlerden ve alt değerlere ait diğer alt değerlerden bahsedilmiştir. Aşağıdaki tabloda programda belirtilen 20 kök değer yer almaktadır.

**Tablo 1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Yer Alan Değerler**

Kodu	Açıklaması	Kodu	Açıklaması
D1	Adalet	D11	Özgürlük
D2	Aile bütünlüğü	D12	Sabır
D3	Çalışkanlık	D13	Sağlıklı yaşam
D4	Dostluk	D14	Saygı
D5	Duyarlılık	D15	Sevgi
D6	Dürüstlük	D16	Sorumluluk
D7	Estetik	D17	Tasarruf
D8	Mahremiyet	D18	Temizlik
D9	Merhamet	D19	Vatanseverlik
D10	Mütevazılık	D20	Yardımseverlik

Tabloda bahsi geçen değerlere ait alt değerler aşağıdaki gibidir:

- D1.1. Hak ve özgürlüklerini bilmek ve korumak
- D1.2. Hakkaniyetli davranmak
- D1.3. Ölçülü ve dengeli olmak
- D1.4. Liyakate önem vermek
- D2.1. Aile birliğine önem vermek
- D2.2. Aile içi dayanışma göstermek
- D2.3. Aile içi iletişimi güçlendirmek
- D2.4. Aile içi sorumlulukları yerine getirmek
- D3.1. Azimli olmak
- D3.2. Planlı olmak
- D3.3. Araştırmacı ve sorgulayıcı olmak
- D3.4. Çalışmalarda aktif rol almak
- D4.1. Arkadaşlarına destek olmak
- D4.2. Arkadaşları ile etkili iletişim kurmak

- D4.3. Güvene dayalı ilişkiler kurmak
- D4.4. Arkadaşlarını ve onlarla vakit geçirmeyi önemsemek
- D4.5. Farklı kültürlerle bağ kurmak
- D5.1. İnsana ve topluma değer vermek
- D5.2. Çevreye ve canlılara değer vermek
- D5.3. Afet bilincine sahip olmak
- D6.1. Samimi olmak
- D6.2. Doğru ve güvenilir olmak
- D7.1. Duyusal derinliği anlamak
- D7.2. Üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemek
- D7.3. Sanatsal ve görsel zevkleri hayatın bir parçası hâline getirmek
- D8.1. Kişisel özgürlük alanını korumak
- D8.2. Kişisel bilgilerin gizliliğini korumak
- D8.3. Aile içi ilişkilerde özel alanı dikkate almak
- D8.4. Sosyal ilişkilerde kişisel alanları korumak
- D9.1. Vicdanlı olmak
- D9.2. Şefkatli olmak
- D9.3. İnsanı ve doğayı sevmek
- D10.1. Kendini tanımak
- D10.2. Gösteriş ve övünmekten kaçınmak
- D10.3. İnsan ilişkilerinde yapıcı olmak
- D11.1. Cesaretli ve girişimci olmak
- D11.2. Kararlı olmak
- D11.3. Kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermek
- D12.1. Olumlu bakış açısına sahip olmak
- D12.2. Düşünce, duygu ve davranışlarında kontrollü olmak
- D12.3. İstikrarlı olmak
- D13.1. Yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmek
- D13.2. Sosyal ve sportif etkinliklere katılmak
- D13.3. Bağımlılıktan kaçınmak ve bağımlılıkla mücadele etmek
- D13.4. İnsan sağlığını önemsemek
- D14.1. Nezaketli olmak
- D14.2. Kendisine saygı duymak



- D14.3. Çevresine, millî ve manevi değerlerine saygı duymak
- D15.1. Anlayışlı ve barışçıl olmak
- D15.2. Vefalı olmak
- D15.3. Sadakatli olmak
- D15.4. Özverili olmak
- D15.5. Misafirperverlik
- D16.1. Kendine karşı görevlerini yerine getirmek
- D16.2. Topluma karşı görevlerini yerine getirmek
- D16.3. Görev bilincine sahip olmak
- D17.1. Bilinçli tüketici olmak
- D17.2. İsraftan kaçınmak
- D17.3. Sahip olduklarının değerini bilmek
- D18.1. Kişisel temizlik ve bakımına önem vermek
- D18.2. Yaşadığı ortamın temizliğine dikkat etmek
- D18.3. Çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek
- D19.1. Millî bilinç sahibi olmak
- D19.2. Millî kimliğini tanımak
- D19.3. Ülke varlıklarına sahip çıkmak
- D19.4. Bağımsızlığı korumak
- D20.1. Cömert olmak
- D20.2. Dayanışma ve fedakârlık göstermek
- D20.3. İyiliksever olmak
- D20.4. Gönüllü olmak

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaöğretim programı kapsamında ana dersler olan biyoloji, coğrafya, din kültürü, fizik, kimya, matematik, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, Türk dili ve edebiyatı, tarih ve felsefe branşlarında yeni programlar yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde felsefe dersi öğretim programında değerler üzerine doğrudan yapılan çalışmalar içerisinde Dombaycı'nın (2008) Türkiye'de Ortaöğretimde Felsefe Programının Değerlendirilmesi, Manav'ın (2016) Felsefe ve Estetik Dersleri 2009 Öğretim Programı Üzerine: Değer – Duyuşsal Alan Kazanım – Değerler Eğitimi İlişkileri, yine Manav'ın (2017) Ortaöğretim Felsefe Dersi 2017 Yılı Öğretim Programının 10. Sınıf Düzeyinin Değerlendirilmesi başlıklı çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Biçer (2017) tarafından yapılan Etik ve Estetik Değer Kazanımlarının Felsefe Dersi Öğretim Materyalleri ve

Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi adlı çalışması da bu kapsamda değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra felsefe dersine ve felsefe grubu derslerine ait materyallerin değerler bakımından incelenmesine dair çeşitli çalışmalar mevcuttur; ancak yapılan bu çalışma ile doğrudan ilişkili değildir.

### **Araştırmanın önemi**

Dombaycı (2008) çalışmasında felsefe dersinin öneminden bahsetmektedir. Felsefe insanların kararlarına, eylemlerine anlam vermektedir. Bu dersin yokluğunda otoriteye, gereksiz tanımlara veya doğrudan başkasının ışığında sunulan çözüm yollarına gitme eğilimi oluşabilmektedir. Çalışmada Dewey'in felsefeye verdiği önemden de bahsedilmektedir. Ona göre felsefe tüm eğitim sürecini kapsayan bir alandır. Bu alan içerisine değerleri dahil etmek de mümkündür. Felsefe insanın yaşamının her alanında (doğaya ve insana karşı sistemler, düşünsel ve duygusal durumlar, değer vb.) gereklidir. Felsefenin bu etkisi kabul görüldüğünde öğretim programlarının değerler de dahil olmak üzere birçok yönünün felsefe aracılığıyla gelişeceği gözlemlenebilecektir. Dewey'in bu görüşünden yola çıkarak öğretim programı geliştirme konusundaki kararlar ile hangi değerlerin ve bilgilerin yararlı olduğuna karar vermek konusunda felsefenin kapsayıcılığını tanımanın zorunluluğundan bahsetmektedir. Bir değere anlam verebilmek ve o değer kalıcılığını sağlamak yine felsefe aracılığıyla mümkün olacaktır. Bu nedenle felsefe dersi öğretim programının değerler bakımından incelenmesi hem diğer derslere ve öğretim programlarına ışık tutması hem de bu alanın getirdiklerini anlamak bakımından önem arz etmektedir. Bu alanda 2024 felsefe öğretim programı ile ilgili doğrudan başka bir değer inceleme çalışmasının olmaması da araştırmanın bir başka önemini ortaya koymaktadır.

### **Araştırmanın amacı**

Çalışmanın amacı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yazılan 2024 felsefe dersi öğretim programında hangi değerlere ne ölçüde yer verildiğini saptamaktır. Bu kapsamda şu sorulara cevap aranmaktadır:

- 2024 felsefe dersi öğretim programı hangi değerleri ne ölçüde içermektedir?
- 2024 felsefe dersi öğretim programındaki değerler ile 2018 felsefe dersi öğretim programındaki değerler arasındaki fark nelerdir?

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada 2024 felsefe dersi öğretim programındaki değerler adına veri toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman analizi

yöntemi, var olan ve araştırmacının ulaşabildiği basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri sistematik olarak incelemektedir ve değerlendirmek için araştırmaya dahil edilmektedir” (Kıral, 2020, s. 174). “Doküman analizinde, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi barındıran yazılı materyallerin analizini yapılı” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 244). Çepni (2010) çalışmasında doküman analizi yöntemini, araştırmacı araştırma konusunun amacına uygun olan kaynakları bulur ve bu kaynaklardan aldığı notlarla değerlendirme yapabilir olarak belirtmiştir.

### **Araştırmanın sınırlılıkları**

Bu araştırmada yalnızca 2018 felsefe dersi öğretim programındaki kök değerler ve 2024 felsefe dersi öğretim programındaki kazanımlarda yer alan değerler ile öğretme-öğrenme uygulamalarında belirtilen alt değerler incelenmektedir. Bu değerler ve alt değerler 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli raporunda belirtilen kategorilere uygun bir şekilde incelenmiştir.

## **BULGULAR**

Her ortaöğretim kademesi için (10. ve 11. sınıflar) felsefe ortaöğretim programında bahsi geçen değerler tablolar halinde belirtilmiştir.

### **2024 felsefe dersi öğretim programında bahsi geçen değerler**

Programda bahsi geçen değerler ve değerlerin programda gösterildiği gibi kısaltılarak yazılışı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde belirtilen alt değerler de tabloda uygun değerler altında sınıflandırılmıştır.

2018 felsefe dersi öğretim programında 10 kök değer ve alt değerlerin işlenilişinden bahsedilirken 2024 felsefe dersi öğretim programında 20 değer olduğu görülmektedir. Bu durum 2024 yılında program içerisinde değerlere daha çok yer verildiğini göstermektedir. 2018 değerlerine kıyasla 2024 değerlerine aile bütünlüğü, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşam, tasarruf ve temizlik değerleri eklenmiştir. 2018 felsefe öğretim programı içinde bulunup da 2024 felsefe öğretim programı içerisinde bulunmayan değer ise öz denetim değeridir.

**Tablo 2.** 2024 Felsefe Dersi Öğretim Programında 10. Sınıf Üniteleri İçerisinde Geçen Değerler

Üniteler	Değerler	f	%
1. ünite: felsefenin doğası	D3, D4, D14, D16	4	9,53
2. ünite: felsefe, mantık ve argümantasyon	D3, D6, D12, D14, D16	5	11,90
3. ünite: varlık felsefesi	D3, D4, D12, D14, D16	5	11,90
4. ünite: bilgi felsefesi	D3, D12, D14, D16	4	9,53
5. ünite: ahlak felsefesi	D3, D11, D14, D15, D16	5	11,90
6. ünite: estetik ve sanat felsefesi	D3, D7, D11, D14, D16	5	11,90
7. ünite: siyaset felsefesi	D1, D3, D11, D14, D16, D19	6	14,29
8. ünite: din felsefesi	D3, D10, D14, D16, D20	5	11,90
9. ünite: bilim felsefesi	D3, D14, D16	3	7,15
Toplam		42	100

Yukarıda belirtilen 2024 felsefe dersi öğretim programında belirtilen 10. Sınıf üniteleri içerisinde en fazla değer işlenen ünitenin 7. ünite olan siyaset felsefesi olduğu görülmektedir. Bu üniteye işlenen değerlerin adalet, çalışkanlık, özgürlük, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik olduğu belirtilmiştir. En az değer işlenen ünitenin 9. ünite olan bilim felsefesi ünitesi olduğu görülmektedir. Bu üniteye işlenen değerlerin çalışkanlık, saygı ve sorumluluk değerleri olduğu belirtilmiştir.

Değerler içerisinde en çok işlenen değerler 9'ar adet olmak üzere çalışkanlık, saygı ve sorumluluk değerleridir. En az işlenen değerler ise 1'er adet olmak üzere adalet, dürüstlük, estetik, mütevazılık, sevgi, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleridir.

Bu programda belirtilen 10. sınıf üniteleri içerisinde aile bütünlüğü, duyarlılık, mahremiyet, merhamet, sağlıklı yaşam ve temizlik değerlerinin doğrudan işlenmediği görülmektedir.

Öğretme-öğrenme uygulamalarında belirtilen alt değerler aşağıda belirtilmiştir.

Ünite 1 felsefenin doğası:

- (D4.2) (D3.1) (D14.1) (D3.2) (D16.3).

Ünite 2 felsefe, mantık ve argümantasyon:

- (D12.1) (D3.4) (D16.2) (D6.2).

Ünite 3 varlık felsefesi:

- (D12.2) (D4.1) (D14.1) (D3.3) (D16.3).

Ünite 4 bilgi felsefesi:

- (D14.1) (D12.2) (D3.3) (D16.3).

Ünite 5 ahlak felsefesi:

- (D11.1) (D15.1) (D14.3) (D3.3) (D16.3).

Ünite 6 estetik ve sanat felsefesi:

- (D7.1) (D11.2) (D14.1) (D3.3) (D16.3).

Ünite 7 siyaset felsefesi:

- (D1.1) (D11.3) (D14.3) (D19.1) (D3.3) (D16.3).

Ünite 8 din felsefesi:

- (D3.3) (D14.3) (D10.2) (D20.2) (D3.3) (D16.3).

Ünite 9 bilim felsefesi:

- (D3.4) (D14.1) (D3.3) (D16.3).

Belirtilen üniteler içerisinde öğretme-öğrenme uygulamalarında en çok alt değer işlendiği üniteler 6'şar adet alt değer ile birlikte ünite 7 siyaset felsefesi ve ünite 8 din felsefesi üniteleridir. En az alt değer işlendiği üniteler 4'er adet alt değer ile birlikte ünite 2 felsefe, argümantasyon ve mantık, ünite 4 bilgi felsefesi, ünite 9 bilim felsefesi üniteleridir.

**Tablo 3.** 2024 Felsefe Dersi Öğretim Programında 11. Sınıf Üniteleri İçerisinde Geçen Değerler

Üniteler	Değerler	f	%
1. ünite: çevre sorunları ve felsefe	D3, D5, D9, D16, D17, D18, D19, D20	8	23,53
2. ünite: teknoloji ve hayat	D2, D3, D8, D13, D16, D17, D19	7	20,59
3. ünite: akıl ve inanç	D3, D10, D12, D16	4	11,75
4. ünite: edebiyat ve felsefe	D3, D7, D14, D15, D16	5	14,71
5. ünite: hayatın anlamı	D3, D10, D11, D12, D16	5	14,71
6. ünite: hukuk ve felsefe	D1, D3, D8, D14, D16	5	14,71
Toplam		34	100

Yukarıda belirtilen 2024 felsefe dersi öğretim programında belirtilen 11. Sınıf üniteleri içerisinde en fazla değer işlenen ünitenin 1. ünite olan çevre sorunları ve felsefe olduğu görülmektedir. Bu üniteye işlenen değerlerin çalışkanlık, duyarlılık, merhamet, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olduğu belirtilmiştir. En az değer işlenen ünitenin 3. ünite olan akıl ve inanç ünitesi olduğu görülmektedir. Bu üniteye işlenen değerlerin çalışkanlık, mütevazılık, sabır ve sorumluluk değerleri olduğu belirtilmiştir.

Değerler içerisinde en çok işlenen değerler 6'şar adet olmak üzere çalışkanlık ve sorumluluk değerleridir. En az işlenen değerler ise 1'er adet olmak üzere adalet, aile bütünlüğü, duyarlılık, estetik, merhamet, özgürlük, sağlıklı yaşam, sevgi, temizlik ve yardımseverlik değerleridir.

Bu programda belirtilen 11. sınıf üniteleri içerisinde dostluk ve dürüstlük değerlerinin doğrudan işlenmediği görülmektedir.

Öğretme-öğrenme uygulamalarında belirtilen alt değerler aşağıda belirtilmiştir.

Ünite 1 çevre sorunları ve felsefe:

- (D17.1) (D18.3) (D5.2) (D20.4) (D9.3) (D19.3) (D5.3) (D3.2) (D16.3).

Ünite 2 teknoloji ve hayat:

- (D2.3) (D8.2) (D2.2) (D17.1) (D13.3) (D19.4) (D3.2) (D16.3).

Ünite 3 akıl ve inanç:

- (D12.2) (D10.2) (D3.2) (D16.3).

Ünite 4 edebiyat ve felsefe:

- (D7.2) (D15.2) (D14.1) (D3.2) (D16.3).

Ünite 5 hayatın anlamı:

- (D12.1) (D10.3) (D11.3) (D3.2) (D16.3).

Ünite 6 hukuk ve felsefe:

- (D8.2) (D1.2) (D1.1) (D14.1) (D3.2) (D16.3).

Belirtilen üniteler içerisinde öğretme-öğrenme uygulamalarında en çok alt değer işleyen ünite 9 adet alt değer ile birlikte ünite 1 olan çevre sorunları ve felsefe ünitesidir. En az alt değer işleyen ünite 3 adet alt değer ile birlikte ünite 3 olan akıl ve inanç ünitesidir.

## SONUÇ

Eğitim ve öğretim kavramları insanların iletişime girmelerinden bu yana farklı kimliklerle kendini göstermiştir. İnsanlar bazen toplum içerisinde geleneksel yöntemlerle bazen de sistemli bir şekilde bir kurum aracılığıyla eğitim ve öğretim kavramının hayata geçirilmesini sağlamışlardır. Bu durum okul ortamında eğitim ve öğretimin meydana gelmesine de yardımcı olmuştur. Okul çok boyutlu bir kavramdır ve bu kavramlar zaman ve mekân içerisinde sınırlıdır. Okul içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretimin farklı boyutlarından biri de bir dersin belirli bir sistemle işlenişidir. İşte bu dersin belirli bir sistemle işlenmesini sağlayan en önemli araçlardan birisi de öğretim programlarıdır.

Öğretim programları hem öğretmene hem de öğrenciye kılavuz olacak bir içeriğe sahiptir. Öğretim programları materyallerin nasıl tasarlanması gerektiğinden, içerdiği kazanımlardan, verilebilecek sorumluluklardan veyahut ölçütlerden ve bunun gibi dersi organize edebilecek çeşitli unsurlardan bahsetmektedir. Bu bakımdan Manav'ın (2017) de belirttiği üzere öğretim programları daima öğrencinin, öğretmenin, okulun, ailenin ve dahil olmak üzere toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi zorunluluğunu da bir bakıma içermektedir. Bu güncelleme konu içeriklerinde olduğu gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, topluma ayak uydurabilmesi adına değerler ve benzeri alanlarda da olabilmelidir.

Yenilenen 2024 felsefe öğretim programı da bahsi geçen bu tür ihtiyaçlara cevap verebilmesi bakımından çeşitli alanlarda değişmiştir. Özellikle önceki dönem öğretim programına

bakıldığında çok daha detaylı bir şekilde değerleri üniteler halinde belirtildiği saptanmıştır. Önceki dönem öğretim programında doğrudan ünitelerde ve kazanımlarda hangi değerlerin işleneceği veyahut hangi değer o konu üzerinde daha çok baskın olduğundan bahsedilmezken 2024 felsefe öğretim programında bunun açıkça yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda önceki dönemde öğretim programlarında yer verilen değerlerden çok daha az ve üstünkörü bahsedilirken yeni dönem öğretim programında çok daha fazla değere yer verip sınıflamalar yapıldığı da görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak 2018 öğretim programı içerisinde 10 kök değerden bahsedildiği görülmüştür ve bu on kök değerle birlikte alt değerlerin de kitapta işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır fakat bu alt değerlerin hangisi olduğu detaylıca belirtilmediği yalnızca genel bir biçimde ifade edilmediği saptanmıştır. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne bakıldığında 20 ana değer, 70 alt değer ve 406 alt değerlere ait diğer alt değerlerden bahsedildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunların yanı sıra her değer her üniteye veya kademeye, öğretme-öğrenme uygulamalarında eşit sayıda işlenmemiştir. Bunun nedenleri arasında ünitenin içeriği gereği bazı değerlerle ilişkilendirilmesi ön görülebilir.

Bazı kademelerde bazı değerlere yer verilmezken bazı kademelerde bazı değerlerin sayısı diğerlerine oranla çok daha fazla işlenmiştir. Bahsi geçen bu duruma ait bulgulardan yola çıkarak iki kademe içerisinde kök değerlerden toplam 15'er kez olmak üzere çalışkanlık ve sorumluluk değerinin en fazla işlendiği ve iki kademe içerisinde toplam 1'er kez olmak üzere aile bütünlüğü, duyarlılık, merhamet, sağlıklı yaşam ve temizlik değerinin en az işlendiği saptanmıştır. Bulgularda yer alan alt değerler sırasıyla nicel olarak D16.3 (14 kez), D3.3 (8kez), D14.1 – D3.2 (7 kez), D12.3 – D14.3 (3 kez), D12.1 – D3.4 – D1.1 – D11.3 – D10.2 – D17.1- D12.1 – D8.2 (2 kez) ve diğer bulgularda geçen alt değerlerin 1'er kez işlendiği saptanmıştır. Aynı zamanda alt değerlerin öğretme-öğrenme uygulamaları içerisinde ünitelerde bahsedilen değer kodlarına uygun gösterildiği de belirlenmiştir. Programın bir bütün olarak uyum içerisinde olduğu görülebilmektedir. İlkel (2023), Duman ve Küçükşabanoğlu (2023), Duman & Arslan'ın (2022) çalışmasında da bahsedildiği üzere değerlerin dengeli bir şekilde ünitelere yayılması gerektiği önerisinde bulunulabilir. Sonuç olarak 2024 yılı felsefe dersi öğretim programında yer alan değerlerin ünitelerin yapısına göre doğasına uygun olan yerlerde yönergeleri ile birlikte verilerek işlendiği belirlenmiştir. Öğretim programında ünitelerde değerlerin dağılımında farklılıklar olmasının nedenin programın bütüncül yapısından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.



**KAYNAKÇA**

- Biçer, B. (2017). Etik ve estetik değer kazanımlarının felsefe dersi öğretim materyalleri ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (EBDER)*, 1(1), 86-95.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol.
- Demircioğlu, A. (2020). Alevi ve Bektaşî sözlü kültüründeki değer kavramları, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi* (94), 11-36.
- Demircioğlu, A. (2020). İbn Sina ve Gazali'nin bazı değer kavramları yönünden karşılaştırılması, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal Of Society Researches*, 16(28), 1562-1584.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye'de ortaöğretimde felsefe programının değerlendirilmesi* (Tez no. 226889). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Duman, E. Z., & Arslan, A. (2022) Ortaöğretim mantık ders kitabında değerlerin analizi. E. Z. Duman (Ed.), *Felsefe grubu eğitimi alanında çalışmalar* içinde (s. 151-170). Nobel.
- Duman, E. Z., & Küçükşabanoglu, Ö. (2023). Ortaöğretim psikoloji ders kitabında değerlerin analizi. *Academic Social Resources Journal*, 8(54), s. 3970-3979.
- Durakoğlu, A. & Zabun, B. (2022). Felsefe ders kitabının değerler açısından incelenmesi, *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(57), 1441-1445.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1991). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. Sosyal.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir*. N. Çelebi (Çev.). Anı.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- İlkel, S. (2023). *Cumhuriyet dönemi mantık ders kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi* (Tez no. 844541). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Kuçuradi, İ. (2018). *İnsan ve değerleri*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Manav, F. (2016). Felsefe ve estetik dersleri 2009 öğretim programları üzerine: değer-duyuşsal alan kazanımı-değerler eğitimi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-193.
- Manav, F. (2017). Ortaöğretim felsefe dersi 2017 yılı öğretim programının 10. sınıf düzeyinin değerlendirilmesi. E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, O. Köksal, A. N. Çoklar (Ed.), *Eğitim çalışmaları içinde* (s. 126-133). Çizgi.
- MEB. (2018). *Felsefe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Felsefe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024) *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. Doğubatı.
- Poyraz, H. (2011). Değerler nasıl oluşur? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-71.
- Scheler, M. (2015). *İnsanın kozmostaki yeri*. H. Tepe (Çev.). Bilgesu.
- Sünney, F. H. (2020). Eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi. M. Kağan; N. Yılmaz (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi içinde* (s. 175-186). Pegem Akademi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerilerine ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler- İslami erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-69.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, İ. Ü. (2022). Ortaöğretim sosyoloji ders kitabında değerler analizi. E. Z. Duman (Ed.), *Felsefe grubu eğitimi alanında araştırmalar içinde* (s. 69-79). Nobel.
- Zabun, B. (2013). Değerlerin sosyolojik öğretimi: ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programında yer alan değerlerin analizi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-11.
- Zabun, B. (2022). Ders kitaplarında değerler taramasına esas değerlerin sosyolojik sınıflaması. E.Z. Duman (Ed.), *Felsefe Grubu Eğitimi Alanında Araştırmalar içinde* (s. 53-68). Nobel.

**For citation / Atf için:**

ATAY, Ö. & KOÇMAN, Ö. (2024). The situation of women in Turkish petroleum industry *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 426-438. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13626796>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

**The situation of women in Turkish petroleum industry<sup>1</sup>****Özlem ATAY<sup>2</sup>**

Prof. Dr.; Ankara University, Faculty of Political Sciences Department of Management, Head of Management and Organization Chair, Cemal Gürsel Bulvarı 06590 Cebeci Ankara Türkiye  
E-mail: [ozkanli@politics.ankara.edu.tr](mailto:ozkanli@politics.ankara.edu.tr) ORCID: 0000-0002-2563-825X

**Özge KOÇMAN**

Dr.; Turkish Petroleum Corporation, Sales and Marketing Manager, Ankara, Türkiye  
E-mail: [okoeman@tpao.gov.tr](mailto:okoeman@tpao.gov.tr) ORCID: 0000-0002-6324-8957

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date:

31/07/2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

Major revision: 13/08/2024

Kabul Tarihi / Accepted Date:

02/09/2024

**Etik Beyan / Ethics Statement**

- ✓ Makale için etik onay alınmamıştır. Yazar(lar), çalışmanın etik kurul onayına tabi olmadığını beyan eder(ler).
- ✓ Ethical approval was not obtained for this study. The author(s) declare(s) that the study is not subject to ethics committee approval.

**Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study**

- ✓ 1. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (% 50).
  1. Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (50 %).
- ✓ 2. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (% 50).
  2. Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (50 %).

**Çıkar çatışması / Conflict of interest**

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The author(s) declare(s) that there is no potential conflict of interest in this study.

**Benzerlik / Similarity**

Bu çalışma iThenticate programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı % 8'dir.

This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 8 %.

<sup>1</sup> Warsaw University of Life Sciences – SGGW Management Institute "2nd International Congress on Blue & Grey Collar Workers, An Alternative Neo-Human Relations Perspective" kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author

## The situation of women in Turkish petroleum industry

### Abstract

The research aims to highlight the underrepresentation of women in the Turkish petroleum industry. The number of women in senior leadership positions in all industries around the world is significantly less than men. However, unlike other industries, this gap is one of the widest in Oil, Gas and Mining with only 18.6% the share of women in senior leadership positions. Unfortunately, there has been no major hopeful improvement in this regard over the years. Qualitative data analysis from interviews and document analysis using the “Case Study Method” (Yin, 2018) were undertaken in this paper. According to the findings of this research, support for personal development and education, implementation of mentoring and development programs, creating more flexible working conditions and comfortable working spaces can increase the number of female workers in Turkish petroleum industry.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Energy is an indispensable requirement in all areas of social life and economic activities. There is an intense dependence on petroleum and natural gas in energy consumption in the world. Petroleum, especially as the main energy source of many sectors, has the largest share in the world's primary energy consumption, and as of 2021 data, it met 31% of the world energy demand and natural gas met 26.9% (BP, 2022, p. 12). Today, it is clear that as an energy source petroleum is at the centre of the countries' economic development. The petroleum industry is a large and integrated sector consisting of national and multinational enterprises based on crude oil production and processing (refining) operations. There are 11 domestic and foreign crude oil production companies and five refineries, four refineries within TÜPRAŞ and Star İzmir refinery within Socar operating in Türkiye. TPAO is Türkiye's largest oil production company achieving over 80 percent of the domestic production and the largest industrial public sector company in Türkiye by asset size and equity. The research aims to portray the place and role of women in the Turkish petroleum industry and to highlight the underrepresentation of women in the industry.

#### Conceptual and Theoretical Framework

Historically, female labour force participation are low throughout Türkiye, however female labour force participation in the petroleum industry is even lower. The physical nature, the risks and dangers of the work cause women's employment to be limited in the petroleum industry. Unfortunately, there has been no major progress in this regard over the years. TPAO, being the largest domestic petroleum production company, is chosen as a case study for female labour force participation in Turkish petroleum industry because it reflects the profile of the Turkish petroleum industry.

#### Method

Qualitative data analysis from interviews and document analysis using the “Case Study Method” (Yin, 2018) were undertaken in this paper.

#### Conclusion

According to the findings of this research, support for personal development and education, implementation of mentoring and development programs, creating more flexible working conditions and comfortable working spaces can increase the number of female workers in Turkish petroleum industry.

**Keywords:** Gender Equality, Turkish Petroleum Industry, Case Study Method, Women in Senior Management

### INTRODUCTION

Throughout the historical process, women have participated in various economic activities according to the conditions and characteristics of each period. Since the 19th century women's education and participation in working life has been increased, with the rapid development of industrialization and the transition from traditional agricultural society to urban society. Women's increasing participation in working life has made economic, social and cultural contributions. Over time, women have found opportunities to work in industry and service sectors that provide higher wages and employment than low-paid jobs. The Republican Era,

which started in 1923, was a turning point in the employment of women in Türkiye. While female labour force was initially concentrated in sectors such as agriculture, food and textile, since the 1950s, with the urbanization and industrialization process in Türkiye, women's employment rates began to increase in health, tourism, industry and service sectors. Turkish women's participation in business life has been increased and women have begun to find employment opportunities in almost every sector with national and international laws and regulations. Despite all these developments, the labour force participation rate of women in Türkiye is still low compared to international standards. Although women constitute almost half of Türkiye's population, the labour force participation rate among females is 34.2% and among males is 71.1% for 2022 (The World Bank, 2024.) The main reasons for low labour participation rate for Turkish women can be summarized as the economic crises, high unemployment rate, low level of education, caregiving responsibilities, heavy household chores and insufficiency of childcare units (Karabıyık, 2012, p. 235; Tatoğlu, 2022, p. 23). Additionally, according to nationwide Household Labor Force Survey in 2Q22, %47.5 of the women respondents declared the household chores as the main reason for not being in the labour force (Tatoğlu, 2022, p. 7).

According to The Global Gender Gap Report 2023, women are poorly represented in Oil, Gas and Mining industries, as 22.7% of the workforce, where they account for less than one-quarter of workers. Women continue to be outnumbered by men in senior leadership positions across all industries. However, unlike other industries, this gap is one of the widest in Oil, Gas and Mining with only 18.6% the share of women in senior leadership positions. Unfortunately, there has been no major hopeful improvement in this regard over the years. The research aims to portray the place and role of women in the Turkish petroleum industry. The research also examines the situation of white, blue, and grey-collar women workers in the Turkish petroleum industry.

### **1. Turkish Petroleum Industry**

Petroleum, especially as the main energy source of many sectors, has the largest share in the world's primary energy consumption, and as of 2021 data, it met 31% of the world energy demand and natural gas met 26.9% (British Petroleum (BP), 2022, p. 12). Today, it is clear that as an energy source petroleum is at the centre of the countries' economic development. The petroleum industry is a large and integrated sector consisting of national and multinational enterprises based on crude oil production and processing (refining) operations. There are 11 domestic and foreign crude oil production companies and five refineries, four refineries within TÜPRAŞ and Star İzmir refinery within Socar operating in Türkiye.

Petroleum exploration, production and processing (refining) in Türkiye also started during the Republican Era, with Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı-Turkish Petroleum Corporation (TPAO) established in 1954, an integrated organization covering all activities of the petroleum industry (exploration, production, transportation, refining, petro chemistry and distribution) in Türkiye. Because of the transformation in the Turkish economy after 1980, affiliated companies of TPAO were privatized and the integrated structure of TPAO changed. Nevertheless, TPAO has tried to carry out activities in all fields within the limits of the investments and opportunities determined by the state since its establishment.

When Türkiye's total oil and natural gas production data is evaluated, TPAO maintains its leading position in the sector. 75% of crude oil production (19.8 million barrels) and 75% of natural gas production (308 million m<sup>3</sup>) in Türkiye were achieved by TPAO in 2022 (TPAO, 2022, p. 52).

Unfortunately, only 7% of Türkiye's oil consumption and 1% of natural gas consumption is met by domestic production. However, it is possible to discover new oil and natural gas fields because of ongoing and future exploration efforts. Actually, TPAO announced that a new natural gas reserve of 405 billion m<sup>3</sup> was discovered in the Tuna-1 field in the Western Black Sea in 2020. Following this discovery, TPAO carried out an additional discovery of 135 billion m<sup>3</sup> in the Amasra-1 well in 2021, increasing the total amount of discovered natural gas reserves to 540 billion m<sup>3</sup> (TPAO, 2022, p. 54). Moreover, there was an oil discovery in the Şehit Esmâ Çevik-1 exploration well drilled on May 10, 2021 on Gabar Mountain in Şırnak province. Oil in place in the field is determined as 345 million barrels, while the recoverable reserves are calculated as 154 million barrels oil. Following the oil discovery, drilling operations were completed in six wells as of the end of December 2022, producing 7,698 barrels/day of oil. In line with the goal of reducing Türkiye's dependence on oil and gas, these discoveries will create new opportunities for both TPAO and the Turkish economy.

## **2. Female Labour Force Employment in the Turkish Petroleum Industry**

The Turkish constitution guarantees that women and men are equal, and enjoy equal rights. However, this legal understanding has not fully infused to all the interstices of Turkish society, including employment. Despite a gradual improvement in awareness of gender equality in Türkiye, protective legal provision against gender discrimination is still rudimentary (Özkanlı and Özbilgin, 2002, p. 154). According to the 2023 Global Gender Gap Report, which is published by World Economic Forum, unfortunately Türkiye dropped five places in the rankings, from 124th to 129th among 146 countries in the light of four criteria: economic participation and opportunity, educational attainment, health and survival and political

empowerment. The ranking of Türkiye is even worse in economic participation and opportunity sub index, being 133rd among 146 countries (World Economic Forum Global Gender Report, 2023, p. 11, 17). Moreover, Türkiye is the last in the Global Gender Gap Index rankings by region (Table 1).

*Table 1. The Global Gender Gap Index Rankings by Region*

Eurasia and Central Asia		
Country	Rank	
	Regional	Global
<b>Moldova</b>	1	19
<b>Belarus</b>	2	41
<b>Armenia</b>	3	61
<b>Kazakhstan</b>	4	62
<b>Ukraine</b>	5	66
<b>Georgia</b>	6	76
<b>Kyrgyzstan</b>	7	84
<b>Azerbaijan</b>	8	97
<b>Tajikistan</b>	9	111
<b>Türkiye</b>	10	129

(World Economic Forum Global Gender Report, 2023).

Education level, marital status, birth rate, child care, dependent family care, household income, rural-to-urban migration and the proportion of employment in the agricultural sector were determined as main factors affecting women's employment and labour force participation in Türkiye (Yıldırım and Doğrul, 2008; Dayıoğlu and Kırdar, 2010; Kılıç and Öztürk, 2014). Another reason for women's low participation in the work force is the inadequate essential mechanisms for providing vocational and technical training to women, even though the labour law gives equal rights (Özkanlı, 2001, p. 129).

*Table 2: Turkish Labour Force Status by Gender Between 2014-2022*

Turkish Labour Force Participation Rate (%)		
Years	15+ Male (%)	15+Female (%)
<b>2014</b>	71,3	30,3
<b>2015</b>	71,6	31,5
<b>2016</b>	72	32,5
<b>2017</b>	72,5	33,6
<b>2018</b>	72,7	34,2
<b>2019</b>	72	34,4
<b>2020</b>	68,2	30,9
<b>2021</b>	70,3	32,8
<b>2022</b>	71,4	35,1

(TURKSTAT Statistics Data Portal, 2024)



As can be seen from the Table 2, the rates of female labour force participation is low throughout Türkiye over the years, however female labour force participation in the petroleum industry is even lower (Table 3).

*Table 3: Turkish Petroleum Industry's Labour Force Status by Gender in 2023*

Company Name	Women	%	Men	%	Total
<b>TÜPRAŞ (Refinery)</b>	638	<b>13%</b>	4400	<b>87%</b>	5038
<b>STAR (Refinery)</b>	101	<b>9%</b>	1055	<b>91%</b>	1156
<b>TPAO</b>	574	<b>16%</b>	3048	<b>84%</b>	3622
<b>GÜNEY YILDIZI</b>	25	<b>2%</b>	1027	<b>98%</b>	1052
<b>AME</b>	9	<b>7%</b>	116	<b>93%</b>	125
<b>ARAR</b>	9	<b>9%</b>	94	<b>91%</b>	103
<b>DIXSTONE</b>	12	<b>14%</b>	76	<b>86%</b>	88
<b>TEMI</b>	14	<b>16%</b>	72	<b>84%</b>	86
<b>TBNG+CRBV</b>	12	<b>17%</b>	59	<b>83%</b>	71
<b>ÇALIK</b>	7	<b>21%</b>	26	<b>79%</b>	33
<b>PARK PLACE</b>	3	<b>17%</b>	15	<b>83%</b>	18
<b>MARSA</b>	3	<b>30%</b>	7	<b>70%</b>	10
<b>İPEK ENERJİ</b>	1	<b>33%</b>	2	<b>67%</b>	3
<b>TOTAL</b>	<b>1408</b>	<b>12%</b>	<b>9997</b>	<b>88%</b>	<b>11405</b>

(Derived from Human Resources Department managers of given companies, 2024)

Turkish petroleum industry consists of 11 domestic and foreign crude oil production companies and a total of 4 refineries within TÜPRAŞ and the Star İzmir refinery within Socar, currently. Women comprise only 12 % of work force in Turkish petroleum industry in 2023 (Table 3). The data in Table 3 were collected by individual interviews with human resources department managers of companies in Turkish petroleum industry. TPAO, TÜPRAŞ and Star's employees together constitute approximately 90 % of Turkish petroleum industry's work force. A brief information and labour force statistics of the Turkish petroleum industry's three biggest companies are as follows:

TPAO is the biggest crude oil production company, covering 80 % of the crude oil production in Türkiye. TPAO has demonstrated a commitment to improving gender equality. TPAO's Strategic Plan includes gender equality as a fundamental principle. TPAO's senior management are committed to increasing the representation of women workers, because they believe that women make an important contribution to the company.

**Table 4:** TPAO’s Labour Force Status by Gender in 2023

<b>TPAO Number of Employees (2023)</b>	<b>Women</b>	<b>%</b>	<b>Men</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Number of Employees	574	<b>16%</b>	3048	<b>84%</b>	3622
Managerial Position	68	<b>21%</b>	255	<b>79%</b>	323
White Collar	361	<b>26%</b>	1039	<b>74%</b>	1400
Blue Collar	213	<b>10%</b>	2009	<b>90%</b>	2222

(Derived from TPAO Human Resources Department manager, 2024)

TÜPRAŞ is Türkiye's largest industrial enterprise and leading refiner, operating four refineries with a total refining capacity of 30 million tonnes of crude per year, which is 70% of Türkiye’s current refining capacity. TÜPRAŞ signed the United Nations Women’s Empowerment Principles (WEP) in 2017 and declared to the stakeholder’s company's commitment to become an inclusive workplace in the energy industry. Furthermore, TÜPRAŞ established “Diversity, Equality, and Inclusion Committee” in 2021 to systematize and plan the activities to create a diverse and inclusive workplace at TÜPRAŞ. Through this committee, TÜPRAŞ aims to maintain and develop a business environment that supports diversity, equality and inclusion (TÜPRAŞ 2023 Integrated Annual Report).

**Table 5:** TÜPRAŞ’s Labour Force Status by Gender in 2023

<b>TÜPRAŞ Number of Employees (2023)</b>	<b>Women</b>	<b>%</b>	<b>Men</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Number of Employees	638	<b>13%</b>	4400	<b>87%</b>	5038
Managerial Position	43	<b>19%</b>	189	<b>81%</b>	232
White Collar	513	<b>35%</b>	960	<b>65%</b>	1473
Blue Collar	125	<b>4%</b>	3440	<b>96%</b>	3565

(Derived from TÜPRAŞ Human Resources Department manager, 2024)

Socar Türkiye has also signed the Women’s Empowerment Principle (WEPs) – a joint initiative of UN Women and the UN Global Compact. Star Refinery declared its support the rights of women to equality and freedom in the business world and in all segments of society. Company’s human resource policies are based on a principle of equal opportunities, according to which they are endeavouring to increase the ratio of women in employment in every field.

**Table 6:** Star’s Labour Force Status by Gender in 2023

<b>Star Number of Employees (2023)</b>	<b>Women</b>	<b>%</b>	<b>Men</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Number of Employees	101	<b>9%</b>	1055	<b>91%</b>	1156
Managerial Position	21	<b>14%</b>	131	<b>86%</b>	152

(Derived from Star Human Resources Management department manager, 2024)

The distribution of women's employment in the Turkish petroleum industry varies according to crude oil exploration-production and processing (refining) processes. Crude oil production is

generally carried out in remote and difficult geographies, namely deserts, forests, the extremely hot equator and cold northern pole regions and in the offshore areas. Employees have to work for long periods in these difficult conditions. Chemical wastes, gas emissions, mud, spills, explosions, fires and work accidents that threaten the health of employees are frequently seen during crude oil production. Transportation difficulties, health risks and social isolation create stress for employees. In addition, there are social and political risks that petroleum industry may always face, such as conflicts among local people, ongoing wars in crude oil production areas and oil production facilities being the target of terrorist attacks. The before mentioned difficulties and risks cause women's employment to be limited in the petroleum industry (O'Rourke & Connolley, 2003, p. 595-596; Koçman, 2022, p. 98-99).

Another factor affecting female employment is the need for qualified labour in the petroleum industry. The low level of education of female employees and lack of vocational training are factors that restrict job opportunities for women in the industry. In addition, frequent economic crises in Türkiye and privatizations in the petroleum industry have played a major role for the changes in female employment in Türkiye over the years. There is still much work to be done making petroleum industry an attractive one for women to work and supporting women for their career.

### **3. Research Methodology**

Qualitative data analysis from interviews and document analysis using the “Case Study Method” (Yin, 2018) were undertaken in this paper. TPAO is chosen as a case study because it is Türkiye's largest oil production company having 70 percent of the whole industry workers. After TPAO General Directorate Approval was obtained, all data were collected and face-to-face interviews were held. In-depth interviews with TPAO's nine women senior managers were conducted between March and April 2024. Each participant's oral consent was obtained before the interviews. The confidentiality of the interviewees has been maintained in all references to the interviews. These interviews were in Turkish and were conducted using the questions from the questionnaire of Özkanlı and Korkmaz (2000), which received Ethics Committee Approval. After the interviews, we transcribed the notes and translated into English.

#### **3.1. TPAO At A Glance**

TPAO, one of the major players of Türkiye's economy, was established in 1954 to engage in hydrocarbon exploration, drilling, production, refining and marketing operations. TPAO was an integrated oil company until 1983, but currently operates as a national oil company engaged in hydrocarbon exploration and production.

TPAO, as a government institution, is the biggest oil production company, covering 80 % of

the crude oil production in Türkiye. TPAO is a leading company in Türkiye. The main administrative focus is on developing and implementing a policy that provides balance, diversity and equal rights among male and female workers. TPAO’s strategic plan includes gender equality as a fundamental principle. It is the responsibility of TPAO to create equal opportunities for employees from the beginning of their careers and to offer diversity. TPAO’s sustainability report also includes gender equality activities. TPAO’s Sustainability Policy ensures equal opportunities for women in the workplace. The main aim is to increase women’s employment. The percentage of female employees in TPAO reached 20% in 2021–2022. TPAO regards ensuring gender equality in all activities and in institutional culture as strategic initiatives.

As of February 2024, 3,616 personnel were employed in TPAO (Table 7). According to most recent data, while the distribution of white collar employees is %72 and blue collar employees %28 in headquarters, distribution of white collar employees is %39 and blue collar employees is %61 in total. White-collar women employees constitute 26 % of the workforce, however for blue collar women employees it drops to % 10. Low female employment as blue collars is mainly because of difficult working conditions in production fields. While women representation in managerial positions is higher (21%), percentage of female employees in total drops to 16% (Table 8).

**Table 7:** Number of Employees at TPAO by Region in 2024

Number of Employees by Region	White Collar	%	Blue Collar	%	Total
Headquarters	955	72%	378	28%	<b>1333</b>
Batman	236	17%	1116	83%	<b>1352</b>
Adıyaman	112	19%	464	81%	<b>576</b>
Trakya	80	25%	242	75%	<b>322</b>
Şırnak	11	33%	22	67%	<b>33</b>
<b>Grand Total</b>	<b>1394</b>	<b>39%</b>	<b>2222</b>	<b>61%</b>	<b>3616</b>

(Derived from TPAO Human Resources Management department manager, 2024)

**Table 8:** Gender Based Distribution of Employees at TPAO in 2024

	Women	%	Men	%	Total
<b>White Collar</b>	361	26%	1033	74%	<b>1394</b>
<b>Blue Collar</b>	213	10%	2009	90%	<b>2222</b>
<b>Total</b>	<b>574</b>	<b>16%</b>	<b>3042</b>	<b>84%</b>	<b>3616</b>

(Derived from TPAO’s Human Resources Management department manager, 2024)

**Table 9:** Distribution of Employees and Managerial Positions by Gender in 2024

	Managerial Position		Non-Managerial Position		Total	
Women	68	21%	506	15%	<b>574</b>	<b>16%</b>
Men	258	79%	2784	85%	<b>3042</b>	<b>84%</b>

(Derived from TPAO Human Resources Management department manager, 2024)

However, when distribution of employees and managerial positions by gender in different geographical regions is concerned, women representation is much lower especially in eastern parts of Türkiye, which is mainly due to the cultural differences between west and east Türkiye (Table 10). Women are affected by gender discrimination in eastern Türkiye more severely. Where fight against gender inequalities is not accompanied by a parallel development in the employment infrastructure, women's employment rate is rather low. These data show that gender discrimination based on women's employment in the Turkish petroleum industry continues, especially in the eastern regions of Türkiye.

**Table 10:** *Distribution of Employees and Managerial Positions by Gender in Regions*

	Managerial Position	Non-Managerial Position
<b>Headquarters</b>		
Men	70%	70%
Women	30%	30%
<b>Batman</b>		
Men	97%	92%
Women	3%	8%
<b>Adıyaman</b>		
Men	92%	93%
Women	8%	7%
<b>Trakya</b>		
Men	84%	93%
Women	16%	7%
<b>Şırnak</b>		
Men	100%	90%
Women	0%	10%

(Derived from TPAO Human Resources Management department manager, 2024)

### **3.2. Findings**

In-depth interviews were held with nine women senior level managers, including two presidents, three vice presidents and four managers. All of the interviewees have been working at TPAO for more than 10 years and two of them have been working at TPAO for more than 20 years. All of the interviewees have a university degree or higher (two university graduates, six master's degree graduates and one PhD graduate).

The questions from the questionnaire of Özkanlı and Korkmaz (2000) were asked during the interviews. These questions asked were not only to learn the interviewees' experiences and observations of the industry but also the difficulties they face. The questions asked during the interviews are also about the representation of women in the industry. According to the interviews, most of the women are happy to be in this industry but they would like to see more women workers and leaders. Additionally, most of the participants believe that gender causes

a significant disadvantage for their careers, especially low opportunities for career development and promotion at work. They try to find a way for adapting to the work environments as women in a men dominated workplace. Almost all of the interviewees believed that men have more advantages in work life. Although half of the interviewees were of the opinion that being a female manager was not a disadvantage, the majority of them stated that female managers had to work harder than male managers in order to be accepted. Almost all of the interviewees stated that since they have a helper at home, they can easily carry out their household chores and therefore do not experience role conflict. Male colleagues are occupied with most of the leadership and upper management positions while there is very little recovery in the proportion of female managers over the past years. For instance, there have been no female directors on the board of directors of TPAO since its establishment. Almost all of the interviewees believe still many steps should be taken to draw women's attention to the industry. Consequently, all interviewees believe women are underrepresented in the industry.

The personal experiences and observations shared by the interviewees during the interviews summarized as follows:

Interviewee 1: *“There was a requirement for candidates to be men in the 1990s, so I could not apply TPAO’s scholarship for abroad master's programs although I was just as successful as my male schoolmates.”*

Interviewee 2: *“I was one the first female employees to win TPAO’s scholarship to an abroad master's program and work at TPAO afterwards in the 2000s”.*

Interviewee 3: *“Male employees in the fields treat women very politely, but one of the reasons why women do not prefer the fields is the lack of places for women to stay in the fields and the limited opportunities provided”.*

Interviewee 4: *“I don't have opportunity to work at home after working hours. However, when necessary, I can only work after putting the kids to sleep”.*

Interviewee 5: *“It was difficult while my children were small, but as they grow up, things became easier and I could concentrate on my career”.*

Interviewee 6: *“Since both my husband and I work very hard, we have a live-in caregiver at home, so I can go to work comfortably. However, I am generally the person who takes leave from work in case of emergency, such as illness of the children”.*

Interviewee 7: *“There was a managerial position in Iraq office and I could not apply because they said it was not a place for women”.*

Interviewee 8: *“I was appointed to a managerial position much later compared to male colleagues”.*

Interviewee 9: “I do not prefer to work in the oil field, not only it requires heavy labour but also it has a hypermasculine culture that makes me uncomfortable”.

### **CONCLUSION and SUGGESTIONS**

According to Boston Consulting Group (BCG) and World Petroleum Council (WPC) Energy’s Untapped Reserves Report (2023), although some progress has been made in the representation of women at all levels, the petroleum industry still has a long way to go to achieve gender equality worldwide. Similarly, there is still much to do in Türkiye to attract the female workforce to the petroleum industry, contribute to their development and training and ensure their long-term employment in the sector.

The results obtained in this study are as follows:

- Women are under-represented in Turkish petroleum industry. Women representation is much lower especially in eastern parts of Türkiye and are affected by gender discrimination more severely.
- The female workforce rate in Turkish petroleum industry is generally low in technical (exploration, production and processing) activities, but higher in administrative activities, considering the type of work done and working conditions.
- Difficulties in exploration and production areas and unfavourable natural conditions limit female labour force employment.
- Women representation is much lower in senior management, especially in eastern regions there is none.
- Turkish women who are being in the labour force are more likely to encounter obstacles at work such as temporary and short-term employment, gender inequalities in job opportunities, career development and promotions.
- Women encounter two competitive situations due to their participation in work life: competition in the workplace and gender-based competition. Even though the competitive situation is generally explained as workplace competition, in reality, it should be considered within the scope of gender-based discrimination (Kıroğlu-Bayat and Baykal Parıldar, 2021, p. 746). As a result, men occupy with most of the leadership and upper management positions even though there is very little recovery in the proportion of female managers over the past years.

Suggestions are given below in order to increase the women's labour force participation in petroleum industry:

- Establishing more effective women's platforms, identifying and solving the current and specific barriers faced by women workers in petroleum industry,



- Making more academic research on structural and cultural barriers women workers face while reaching higher levels of management,
- Ensuring the companies to have an objective perspective and a cooperative policy in order to solve the problems identified and revealed in reaching the upper levels of management for female workers,
- Increasing the accessibility of higher level of education specific to the sector's fields of activity and using expertise and in-house training opportunities.
- Entry into the sector should be facilitated through incentive policies, and equality in employment between men and women should be ensured.
- Reducing the conservative perspective on traditional gender roles.

## REFERENCES

- British Petroleum (BP) Statistical Review of World Energy, (2022). 71st Edition, <https://www.bp.com/content/dam/bp/business-sites/en/global/corporate/pdfs/energy-economics/statistical-review/bp-stats-review-2022-full-report.pdf>
- Dayıoğlu, M. & Kırdar, M.G. (2010). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımında belirleyici etkenler ve eğilimler. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı Çalışma Raporu. 5.
- Hughes-Plummer, W., Syth, A., Belkov, N., Wood, A., Miras, P., Riemer, P., and Beattie S. (2023). Untapped reserves report. BCG and WPC Energy.
- Karabıyık, İ. (2012). Türkiye’de çalışma hayatında kadın istihdamı. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, XXXII, 1, 231-260.
- Kılıç, D. & Öztürk, S. (2014). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımı önündeki engeller ve çözüm yolları: Bir ampirik uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 107-130.
- Kıroğlu-Bayat.İ. & Baykal-Parıldar, B. (2021). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yarattığı engeller: Çalışma yaşamında varılmaya çalışan kadın. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 745-762.
- Koçman, Ö. (2022). Dünyada ve Türkiye’de petrol sektöründe yeşil yönetim / Türkiye için bir model önerisi [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- O’Rourke, D. & Connolly, S. (2003). Just oil? The distribution of environmental and social impacts of oil production and consumption. *Annual Review of Environment and Resources*, 28, 587-617.
- Özkanlı, Ö. (2001). Women’s employment in Turkey - trends and prospects. *Hacettepe Üniversitesi I.I.B.F. Journal*, 19(2), 123-141.

- Özkanlı, Ö., & Korkmaz, A. (2000). Kadın akademisyenler. *A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi*, 586, 101-110.
- Özkanlı, Ö., & Özbilgin, M. (2002). The way forward for equal opportunities by sex in employment in Turkey and Britain, *The Turkish Year Book of International Relations*, 33, 151-183.
- The World Bank (2024). Gender Data Portal, <https://genderdata.worldbank.org/countries/turkiye>
- Tatoğlu T. (2022). Drivers of low female labor force participation in Türkiye [BBVA Research Working Paper]. [https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2022/12/WP\\_22\\_13\\_Drivers\\_of\\_Low\\_Female\\_Labor\\_Force\\_Participation\\_in\\_Turkiye.pdf](https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2022/12/WP_22_13_Drivers_of_Low_Female_Labor_Force_Participation_in_Turkiye.pdf)
- The Global Gender Gap Report, (2023). World Economic Forum, <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023/>
- TPAO 2022 Petrol ve Doğal Gaz Sektör Raporu. <https://www.tpao.gov.tr/file/2305/2022-petrol-ve-dogal-gaz-sektor-raporu-14316477389807c65.pdf>
- Turkstat Statistics Data Portal. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Istihdam,-Issizlik-ve-Ucret-108>
- TÜPRAŞ. (2023). Integrated Annual Report, <https://www.tupras.com.tr/assets/img/sustainability/tupras-2023-integrated-annual-report.pdf>
- Yıldırım, K. & Doğrul, G. (2008). “Çalışmak ya da çalışmamak”, Türkiye’de kentsel alanlarda yaşayan kadınların işgücüne katılmama kararlarının olası belirleyicileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 239-262.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

**For citation / Atıf için:**

KÖMÜRCÜ, Ş., YAZGIN, E. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenlerinin kendi bildirimlerine göre nitel olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 437-458. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13627109>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

## Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenlerinin kendi bildirimlerine göre nitel olarak incelenmesi

Qualitative examination of the creative self-confidence of preschool teachers according to their own notifications

### Şadiye KÖMÜRCÜ<sup>1</sup>

Uzman; Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Girne, KKTC  
E-mail: [sadiyekomurcu@hotmail.com](mailto:sadiyekomurcu@hotmail.com) ORCID: 0009-0006-7813-2697

### Eda YAZGIN

Doç. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Gazimagusa, KKTC  
E-mail: [eda.yazgin@emu.edu.tr](mailto:eda.yazgin@emu.edu.tr) ORCID: 0000-0002-6412-4729

Makale Türü / Article Type:	Araştırma Makalesi / Research Article
Gönderilme Tarihi / Submission Date:	04/08/2024
Revizyon Tarihleri / Revision Dates:	Minör revizyon: 23/08/2024
Kabul Tarihi / Accepted Date:	02/09/2024

### Etik Beyan / Ethics Statement

- ✓ Makale için Doğu Akdeniz Üniversitesinin 14/01/2022 tarih ve 2022/109 sayılı Etik Kurul Onay Belgesi bulunmaktadır.
- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by Doğu Akdeniz University's 14/01/2022 date.

### Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study

- ✓ Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analysed/reported the results (50%).
- ✓ Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analysed/reported the results (50%).

### Çıkar çatışması / Conflict of interest

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.  
The authors declare that there is no possible conflict of interest in this study.

### Benzerlik / Similarity

Bu çalışma iThenticate programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı %3'dür.  
This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 3%.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author

**Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenlerinin kendi bildirimlerine göre nitel olarak incelenmesi****Öz**

Güçlü bir toplumsal gelecek için güçlü bir eğitim şarttır. Bu nedenle, eğitimin düzenli ve sistemli bir şekilde planlanması gerekir. Bu noktada öğretmenlere büyük ve önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler toplum önderi ve iyi birer rol modeli olmalıdırlar. Sınıflarında çocuklara gelişimsel rehberlik eden öğretmenler uyguladıkları yöntemler ile çocukların gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Öğretmenlik yaratıcı bir meslektir. Hergün karşılaştıkları birçok soruna sayısız yaratıcı çözüm getiren ve mesleğini icra etmek için yaratıcılığını olağanüstü şekillerde kullanan öğretmenlerin bile kendi yaratıcılıklarına olan inançlarının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenleri kendi bildirimlerine göre nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle incelenmiştir. Araştırma grubunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Girne ilçesinde yer alan resmi ve özel anaokullarında görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Veri toplama süreci, çalışmanın yapılacağı anaokullarında ön ziyaretler yapılarak, öğretmenlerle tanışma, randevulaşma ve gerekli ön bilgilendirmeler ile araştırmanın detaylı bir biçimde tanıtılması ile başlamıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilerek analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin, yaratıcılığın her alanda kullanılması gerektiği, yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olduğu yönünde belirginleştiği ve eğitimde yaratıcılığın önemli bir yere sahip olduğunun farkında oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcılık hakkında bilgi sahibi oldukları fakat yaratıcı özgüven konusunda farkındalıklarının yüksek olmadığı ve bu konuda bilgiye sahip olmak istediklerini belirttikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcılık, Yaratıcı özgüven, Yaratıcılık psikolojisi, Okul öncesi öğretmeni

**Qualitative examination of the creative self-confidence of preschool teachers according to their own notifications****Abstract**

For a strong future in society, the educational system in which children are raised must also be strong. Therefore, it requires regular and systematic planning in education to be given. Teachers undertake an important responsibility to be a good model for society. They contribute to the development of children by the activities they do in the classroom or by the method they use. Teaching is a creative profession. It is seen that even teachers who come up with countless creative solutions to many problems they encounter every day and who use their creativity in extraordinary ways to practise their profession have very limited belief in their own creativity. Therefore, the aim of the study was to determine the views of preschool teachers' on their creative self-confidence. The creative self-confidence of preschool teachers was examined according to their own reports using case study design of the qualitative research methods. The research group consisted of 30 preschool teachers working in official and private kindergartens located in the Kyrenia region affiliated the Ministry of National Education of the Turkish Republic of Northern Cyprus. The study group was selected according to the purposive sampling method. Data collection process started with the procedure of making preliminary visits to the kindergartens where the study will be conducted, meeting with teachers, making appointments and introducing the necessary preliminary information in detail. As a result of the research, it has been seen that teachers are aware that creativity should be used in every field, that it is a process that should continue throughout life, and that creativity has an important place in education. It has been seen that teachers have knowledge about creativity, but their awareness of creative self-confidence is not high and they stated that they wanted to have knowledge about on this subject.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Early years play a critical role in a child's development. For this reason, preschool teachers should not inhibit children's creativity, but should create free spaces for them. In this study, it was found that the participating teachers had a high awareness of the functions of creativity. However, it has also been determined that teachers need more professional training and development opportunities to implement creative practices. Children should be given the opportunity to explore freely and solve problems on their own. Classroom environments should be arranged in a way that allows them to explore their creativity while designing, universal standards should be taken into account, and care should be taken to use different teaching methods. Teachers should be both models and professionals who support children's creativity. In this research, it was seen that although teachers had positive feelings and thoughts about their own creativity, they also considered creativity as a vulnerable phenomenon. Although teachers think they are creative, it has been determined that school climate, school administrator strategies, and elements such as environment, equipment, materials, and family participation also affect teachers' views on their creativity. It has been determined that the most important need of teachers is sustainable in-service education support. Teachers develop problem-solving skills through creativity. With creative self-confidence, teachers can develop new ideas and find the courage to try them. Various studies in the literature have shown that interaction experiences such as idea clubs that teachers create with their colleagues are supportive of teachers expressing their creativity. In this study, the participating teachers also emphasized collegiality and interaction. In addition, they emphasized that the support of parents was also effective. In this context, it is important to carry out studies on the benefits of school-family participation and cooperation and on increasing these interactions. Humans are designed not only to invent new technologies, but also to transmit them across generations. Unlike all other animals, we humans are constantly reshaping our environment. The human brain is restructured and shaped by experiences, especially early experiences. Each new generation of children grows up in the new environment their parents create for them. The school is also included in this microsystem. Each new generation of brains has different early experiences and is wired in unique ways that allow these new brains to reshape the environment once again. This means our minds could change radically in just a few generations. People must learn how to adapt to ever-changing conditions. Future success for individuals and societies will depend on the ability to think creatively and act creatively. Children's aesthetic sensitivities, creativity and communication skills develop with many creative activities implemented by teachers. Children's development is supported by creative activities. They develop their feelings and thoughts by using emotions such as sight, hearing and touch. All these show the importance given to pre-school education and the importance of creativity in the profession. In today's rapidly changing, knowledge-based, globalizing societies whose individuals tend to become standardized due to the influence of technology, there is an increasing interest in the development of creativity in education, both in the east and the west. Creativity researchers consider that implicit theories of creativity, based on teachers' value systems, play a crucial role in decisions regarding teaching behaviors and students' performance expectations. Teachers' perspectives, values, and beliefs constitute the first step influencing factor for the implementation of creative curricula and for educational reforms to achieve their goals. Teachers have always been the milestone for the development of creativity. The teacher's approach plays a decisive role in order for children's creative potential to be developed at the highest level. Therefore, teachers who have developed creative self-confidence and are lifelong learners will continue to be the milestone of the education system.

### Methodology

In this study, data collection, data analysis and interpretation of data were carried out with qualitative research methods and techniques. Case study was used as the research design. The research was carried out with 30 preschool teachers. The study group was selected by the purposeful sampling method. 28 of the participating teachers are women and 2 are men. The average age of teachers is 29,7. When looking at their educational status, it was determined that 28 teachers had a bachelor's degree and 2 teachers had a master's degree. When the length of time teachers have been working in the profession is examined, it is seen that there are teachers who have just started their careers and teachers who have been working in the profession for years, and their years of service vary between 2 years and 18 years. In the study, a semi-structured interview form was used as a data collection

tool. In this study, the interview form created by the researcher to meet with the participants was finalized as a result of the evaluation of three expert faculty members. During the data collection period, the researcher first made preliminary visits to preschools, met the participating teachers, gave information about the research and made appointments for interviews. The data of the research was collected between April 26 and June 17, 2022. In accordance with the ethical procedure of the research, interviews were conducted face to face after obtaining consent from the participating teachers through the "Informed Consent Form". The interviews were conducted individually in a private classroom at the schools where the teachers worked. The interview time lasted an average of 20-25 minutes with each participant, and the total interview time was 254 minutes. The interview questions consist of 8 open-ended questions. Content analysis was used as the data analysis in the research. It has been transcribed. After the records, the analysis of which are documented in the word program, were read several times simultaneously by the researcher and co-author, content analysis was performed by applying coding, creating code lists, categorizing and themes.

### **Results, conclusion and suggestions**

In general, when the research results were examined, it was found that they had knowledge about creativity in accordance with their own declarations in interviews with teachers, but they did not have much knowledge about creative self-confidence and wanted to have knowledge about creative self-confidence. Teachers have stated that they are aware of their own creative potential, but they put it on the back burn out due to their busy work schedules during the day, they deal with simpler things, they do not have enough time. Teachers associated the reason why they could not find enough time with the intensity of the academic content of the curriculum. When defining creativity, teachers referred to imagination, free thinking, originality, productivity and functionality. It was determined that teachers most frequently used the emphasis on "imagination" in the question regarding the "definition of creativity". During the interviews, most of the teachers stated that imagination contributes greatly to creativity and that imagination should not be inhibited in order to be creative. It is seen that teachers mostly emphasize the production of educational material/art regarding their own creative production. They stated that they improved their visual and tactile perception and thinking skills through material and art production, increased their imagination sensitivity through art, paid attention to details, and transformed emotions and thoughts from an abstract situation into a concrete situation. They stated that nature reduces situations that make life difficult such as anxiety and stress, increases production efficiency, improves themselves, improves their creativity and strengthens the relationships they establish with people. Teachers stated that it is not always necessary to use expensive tools to produce something, and that very good ideas and ideas can be created by using recycling and waste materials. Teachers stated that they encountered emotional obstacles such as lack of self-confidence, lack of motivation, prejudice, fear of making mistakes, and social pressure, related to situations in which their creativity was inhibited or restricted. They stated that the educational environment consists of only indoor spaces, that outdoor spaces are not used, that administrators cannot provide the necessary materials, and that administrators have strict rules. Regarding the situations that support their creativity, the participating teachers reported that they received the greatest support from their students' parents in their professional lives, followed by colleague solidarity. During the interviews, the participating teachers stated that creativity should be used in every field and that it is a process that should continue throughout life. Teachers working in preschool institutions have stated that they have not received any education on creativity, that there should be creative education, that they can develop their own creativity through such education, and that there should definitely be education. Participating teachers stated that they needed in-service training to develop their creativity. Preschool teachers should be guiding the next generation. They should create creative conditions and environments in institutions. As a result, together with the findings of this research, during the interviews, the participating teachers reported that their awareness of their own creativity had been strengthened, that they would create more opportunities and time for their creativity, and that they would take great care to encourage creativity. The development of creative self-confidence will contribute to making education more flexible, more adaptable and more dynamic. For these purposes, interdisciplinary will also be able to be developed. In this way, teachers will carry these effects to their classrooms. Thus, teachers will carry these effects to their classrooms.

**Keywords:** Creativity, Creative self-confidence, Psychology of creativity, Preschool teacher



## GİRİŞ

Yaratıcılık kavramı Latince “yaratmak, doğurmak ve meydana getirmek” anlamlarına sahip olan “creare” kelimesinden gelmektedir. Bu çerçevede yaratıcılığın oldukça dinamik bir süreç olduğu belirtilmektedir (San, 2021). Yaratıcılık becerisi insanlığın başlangıcından itibaren mevcuttur. Eski zamanlarda yaratıcılık yalnızca güzel sanatlara dair bir kavram olarak kabul edilmiştir (Akman & Abaslı, 2017). Oysa günümüzde hemen her alanda yaratıcılık önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcılık becerisine sahip olan bireyler dünyanın bugünkü haline gelmesini sağlamıştır. Aksi halde dünyada gelişim olması da mümkün olmazdı (Rowe, 2007). İnsanın sahip olduğu zekâ ve yaratıcılık günümüzde bilgi toplumunun olmazsa olmaları haline gelen iki önemli unsurdur. Bilgiye hızlı bir biçimde ulaşılabilmesi, yararlı bilginin hızlı bir şekilde taranabilmesi, taranan bilginin bir değere dönüştürülmesi ve yeni bilginin üretilmesine katkıda bulunan yaratıcılık becerisine sahip olan bireyler bilgi toplumunun temelini oluşturmaktadır (Kanbur ve Özyer, 2016). Bunun için öncelikle mevcut bilgilerin aktarılması işlevine sahip okulların bilgi üreticisi olan okullara dönüşmesi gerekmektedir. Böylece özgür ve yaratıcı düşüncenin ön plana çıkması sağlanabilir (Özden, 2008). 21. yüzyılda geleceğe yön veren toplumların yaratıcı ve eğitimli insanlara ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Toplumlar tarafından yaratıcı bireylere verilen önem ve toplumların gelişmişlik seviyeleri arasında bağlantı bulunmaktadır (Turaşlı, 2015). Yaratıcılık 21. yüzyılın yaşamsal becerisi olmakla birlikte öğrenci başarısının ayrılmaz bir parçası olarak kabul ediliyor (Eckhoff, 2011). Yaratıcılık, gelişimsel bir potansiyel olarak her bireyde vardır. Bu nedenle bireylerin yaratıcılık yeteneğinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılması gerekmektedir. Özellikle aileler ve eğitim kurumlarının yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi noktasında faaliyetlerde bulunmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim ortamında sanat, yaratıcılığın rutin bir şekilde parçası, bileşeni olmaktadır. Çocuklar, çizim, boyama gibi çeşitli yaratıcı düşünme faaliyetlerini gerçekleştirirken bütün bu içerik boyunca imgeleme özellikleri de güçlenir (Eckhoff, 2011). Yaratıcı öğretmenlerin özelliklerine baktığımızda çözüm üreten, yenilikçi, özgün, sınır tanımayan, çocukların beklentilerine cevapsız kalmayan yaklaşımlar gibi özellikleri görmekteyiz. Sınıfın akademik iklimi içerisinde, çocukların çeşitli sorunlara çözüm bulmaları, karşılaştıkları engelleri aşmak üzere stratejiler bulmaları da yani sorun çözme mekanizmalarının eğitim ortamına entegre edilmesinin de çocukların yaratıcı düşünceyi geliştirmelerine katkısı olmaktadır (Copple&Bredekamp, 2009). Çocukları teşvik etmek ve güdülemek adına öğretmenlerin rolü ve etkisi kaçınılmazdır.



Yaratıcı özgüven, bireyin yaratıcı olabileceğine ve çevresinde değişim yaratma kabiliyetine sahip olduğuna inanması demektir. Yaratıcı özgüven için “inovasyon becerilerinin değiştirilemez olmadığı” inancına sahip olmak gerekir. Yaratıcılık, köklü bir tutkudan gelir ve farklı davranmaya, farklı düşünmeye, bir şeyler denemeye, hata yapmaya ve inovasyonun potansiyelini ve olasılığını hem mikro hem de makro düzeyde görmeye duyulan istekliliktir. Yaratıcı olmak ayrıca risk alma kabiliyeti anlamına gelir ve bazı durumlarda normal veya kabul görmüş referans çerçevelerinin dışında durmayı gerektirir. Yaratıcı insanlar sınırları zorlar; yeni görme, yorumlama, anlama ve sorgulama yöntemleri ararlar. Yaratıcılık dünyayı ve kendimizi değiştirme eylemidir. Birlikte çalışan insanların bireysel veya grup olarak yeni, sıra dışı ve uygun fikirler üretmeleridir. Yeni fikirlerle hizmetlere veya iş yapma süreçlerine kapı açmaktadır; sadece yeni kavram ve yaklaşımların özümsemesini değil aynı zamanda bunların geliştirilmesini sağlamak için sistemli çaba göstermektir (Zeytin, 2010).

Yaratıcı öğretmenler çocukların merakını güdüleyen, ilgi çekici ortamlar tasarlamaktadır. Bu tarz merak uyandıran etkinliklerle yaratıcı düşünmeye teşvik etmektedirler. Yaratıcı öğretmenler çocuklarla iyi iletişim kurabilen, onları anlayan ve cesaretlendiren kişilerdir. Özellikle sınıf içerisinde sadece dört duvar arasında yapılan etkinlikleri değil daha çok farklı öğrenme ortamları tasarlamaya çalışmaktadır (Kara, 2007). Koyuncuoğlu'nun (2023) aktardığına göre Davies ve arkadaşları (2013), 210 bilimsel araştırma sonucunu derledikleri çalışmada yaratıcı becerinin desteklendiği ortam ve koşulların temel özelliklerini vurgulamışlardır. Sonuçlara göre, fiziksel ortam, materyal, dış ortamın kullanımı, pedagojik ortam, okul dışındaki diğer ortamların kullanımı, oyuna dayalı öğrenme, zamanın etkili ve esnek kullanımı ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkiler ön plana çıkmıştır. Her bir çocuk biriciktir ve özgündür. Öğretmenler çocuklara iyi bir model olurken aynı zamanda onları yaratıcılığa teşvik etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenleri hakkında ne düşündükleri temel sorusu kapsamında aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmada yanıt aranan sorular;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı özgüvenlerine ilişkin, genel görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin kendi yaratıcı potansiyelleri konusundaki düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmen yeterlilikleri açısından yaratıcılıklarının engellendiği ve/veya desteklendiğini düşündükleri durumlar nelerdir?

#### 4. Öğretmenlerin yaratıcı üretimleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı özgüvenlerinin kendi bildirimlerine göre derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma deseni seçilmiştir. İçerik araştırmaları, vaka veya gidişatları toplumsal olarak aydınlatmaya çalışır (Gökalp, 2018). Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir veya daha fazla durumla ilgili detaylı açıklama getirme üzerine odaklanmış nitel araştırma türüdür (Bütün, 2014). Bu çalışmada öğretmenlerle derin görüşme yapılarak, kendi yaratıcılıklarına ilişkin öz bildirimleri merkeze alındığından durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunda kolay ulaşılabilirlik ilkesine dayalı olarak gönüllü 30 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. 30 katılımcıya K1, K2, K3 şeklinde kod verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 28'i kadın, 2'si ise erkektir. Çalışma grubu oluşturulurken okul öncesi öğretmenlerine araştırmanın amacı anlatılarak ve katılım onayları istenmiştir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 29.7'dir. Eğitim durumlarına bakıldığında, 28 öğretmenin lisans mezunu, iki öğretmenin ise yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekte görev yapmakta oldukları süreler incelendiğinde mesleğe yeni başlamış öğretmenler ve uzun yıllardır meslekte görev yapmakta olan öğretmenler olduğu, görev yıllarının 2 yıl ile 18 yıl arasında değişim gösterdiği görülmektedir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aşamasından önce, geçerliğin sağlanması için, görüşme prosedürü ve soruları eğitim alanında uzman 3 farklı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve hakem değerlendirmeleri sonrasında görüşme aracına son şekli verilmiştir. Bu çalışmada güvenirliliğin hesaplanması için araştırmacılar tarafından katılımcı sayısının beşte biri olan ilk altı görüşmenin içeriğine paralel kodlama yapılmıştır. Kodlanan verilere Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş birliği / görüş birliği+görüş ayrılığı formülü uygulanarak güvenirlilik hesaplaması yapılmış, güvenirlilik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

### **Araştırmanın Etik Prosedürü**

Bu araştırmanın etik açıdan güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan izin alınmıştır. Katılımcı öğretmenler ile araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcı öğretmenlerin bilgilendirilmiş onamı alınmıştır. Çalışmaya toplam 30 öğretmen katılmıştır. Katılımcılarla güvenli ve rahat ortamlarda görüşmeler yapılmış, istedikleri zaman ayrılacakları, verilerin gizli kalacağı, çalışmanın herhangi bir aşamasında ayrıldıkları zaman verilerin yok edileceği bilgisi verilmiştir. Araştırma sırasında katılımcıların gizlilik haklarını ihlal etmemek için katılımcı öğretmenlere K1, K2, K3 şeklinde kod isimleri verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin toplanması süreci, araştırmacının öncelikle anaokullarına ön ziyaretler yaparak, öğretmenlerle tanışma, randevulaşma ve araştırma sürecini tanıtması ile başlamıştır. Araştırma verileri, 26 Nisan- 17 Haziran 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden "Bilgilendirilmiş Onam Formu" ile onayları alındıktan sonra görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. 8 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleşen görüşmeler öncesinde öğretmenlerden ses kaydı için izin alınmıştır. Nisan ve Haziran ayları içerisinde yapılan 30 görüşme toplam 254 dakika sürmüştür. Görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin sorulara içtenlikle yanıt verebilmeleri için sessiz, rahat ortamlar oluşturulmuştur. Bu görüşmelerde her bir katılımcı ile ortalama görüşme süresi 12-13 dakika sürmüştür. Deşifreleri dokümanite edilen kayıtlar, araştırmacılar tarafından eş zamanlı olarak birkaç kez okunduktan sonra, deşifrelere kodlama, kod listeleri oluşturma, kategorileştirme ve temalara ayırma aşamaları uygulanarak içerik analizi yapılmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırma verilerinin analizi sonucunda sekiz kategori elde edilmiştir. Elde edilen sekiz ana kategori, öğretmenlerin yaratıcılığı nasıl tanımladığı, öğretmenlerin kendi yaratıcılık potansiyelleri hakkındaki düşünceleri, yaratıcı olduklarını düşündükleri üretimler, yaratıcılığın geliştirileceği koşullar ve ortam hakkında görüşleri, yaratıcılığın engellendiği durumlara ilişkin görüşler, yaratıcılığın desteklendiği durumlara ilişkin görüşler ve yaratıcı eylemlerdir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Yaratıcılığın Tanımına İlişkin Genel Görüşleri

Kategori 1	Öğretmenlere Göre Yaratıcılığın Tanımı	n
Tema 1	Hayal Gücü	12
Tema 2	Özgür Düşünce	10
Tema 3	Orjinallik	4
Tema 4	Üretkenlik / İşlevsellik	4

Öğretmenler yaratıcılığı tanımlarken, hayal gücü (n=12), özgür düşünce (n=10), orijinallik (n=4), üretkenlik ve işlevselliğe (n=4) atıfta bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ‘yaratıcılığın tanımı’ ile ilgili soruda en yoğun sıklıkla “hayal gücü” vurgusunu kullandıkları belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında, öğretmenlerin çoğu, hayal gücünün yaratıcılığa katkısının fazla olduğunu ve yaratıcı olunabilmesi için hayal gücünün sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çocukların ve diğer bireylerin düşüncelerine saygı duyulması gerektiğini, çocukların rahatlıkla kendilerini ifade edebilecekleri ortamların tasarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yeni bir şeyler tasarlarlarken taklitlerden kaçınılması gerektiğini, daha orijinal, güncel bilgilerin takip edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yaratıcılığın tanımı ile ilgili soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan, hayal gücüne yönelik görüşleri ile ilişkili bazı ifadelerinden alıntılar şu şekildedir.

**K15-** ‘Olağan dışı şeyler. Mesela ağaç pembe olabilir. Hayvanlar konuşabilir. Bu tür şeyler aklıma gelmektedir.’

**K5-** ‘Yaratıcılık bir kere aslında çocuklarda çok fazla gelişmiştir. Gelişimleri için önemli olduğunu düşünüyorum. Yani çocukların da geniş bir hayal gücü var.’

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Kendi Yaratıcı Potansiyelleri Hakkındaki Görüşleri

Kategori 2	Öğretmenlerin Kendi Yaratıcı Potansiyelleri	n
Tema 1	Zaman zaman yaratıcı olduğumu düşünüyorum	17
Tema 2	Yaratıcı olduğumu düşünüyorum	9
Tema 3	Yaratıcı olduğumu düşünmüyorum	4

Görüşmelerde “Size göre siz yaratıcı mısınız?” sorusundan elde edilen bulgular kategorize edilerek üç alt tema oluşturulmuştur. Tablo 2’de “Zaman zaman yaratıcı olduğumu düşünüyorum” temasında 17 öğretmen yaratıcı fikirler ortaya çıkarmak için çok fazla zaman

harcadıklarını bazı durumlarda ise zamanlarının yetmediğini vurgulamıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise sınıfta öğrenci sayısının fazlalığı, fiziksel alanın yetersizliği gibi ifadelerde bulunmuşlardır. 9 öğretmen yaratıcı olduğunu belirtmiş, içlerindeki öz yaratıcılığın farkında olduklarını, kendilerini kabul etme eğilimi gösterdiklerini, diğer bireylerin görüşlerinden etkilenmediklerini, özgüvenli ve deneyime açık olduklarını belirtmişlerdir. 4 öğretmen ise yaratıcı olmadıklarını belirtmişlerdir. Okul ortamında düşüncelerini açık ve net ifade edemediklerini, mesleğe yeni başladıkları için sosyal ve girişken davranmadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların “kendi yaratıcılıkları hakkındaki düşünceleri” ile ilgili soruya zaman zaman yaratıcı olduğumu düşünüyorum cevabı ile ilişkili bazı ifadelerden alıntılar şu şekildedir.

**K12-** *‘Duruma göre değişmektedir açıkçası. Ruh halim nasılsa ona göre şekillenmektedir.’*

**K9-** *‘Bazı konularda evet, bazı konularda o kadar belki de o kadar olduğumu düşünmüyorum. Bu da bence çok dıştan birinin yorumlayabileceği bir şey.’*

**K27-** *‘Kısmen. Ne çok yaratıcıyım ne değilim. Zaman zaman.’*

**K7-** *‘Bazı noktalarda evet. Kendinizi ileriye taşıdığınız noktalarda yaratıcı olabiliyorsunuz. Özgür bırakıp kendinize güvendiğiniz noktada kendinizi yeterli hissettiğiniz noktada bence yaratıcı olabiliyorsunuz. Çünkü şöyle bir şey var. Eğer bir alanda yeterliliğiniz yoksa aman bu benim hakkımda ne düşünür, bu benim hakkımda şunu yaparsam eleştiri alır mıyım? Korkusu ile bir şey yapmaktan geri durursunuz. Kendinizi her gün bir adım ileriye götürürseniz kendinize o kadar katkı sağlamış olursunuz.’*

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Kendi Yaratıcı Üretimleri Hakkındaki Görüşleri

Kategori 3	Öğretmenlerin Yaratıcı Üretimleri	n
Tema 1	Materyal / Sanat Üretimi	17
Tema 2	Doğa ile ilişkili	9
Tema 3	Geri Dönüşüm	5
Tema 4	Fotoğrafçılık	1

Yapılan görüşmelerde katılımcılara sorulan “Yaratıcı olduğunuzu düşündüğünüz ‘üretimleriniz’ nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiş ve Tablo 3’te dört farklı alt temada sunulmuştur. Tablo 3’deki bulgulara bakıldığında temalar materyal/sanat üretimi

(n=14), doğa ile ilişkili üretim (n=10), geri dönüşüm ürünleri (n=5) ve fotoğrafçılık (n=1) olarak belirtilmiştir. Katılımcı otuz öğretmenin, kendi yaratıcı üretimleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde yüksek sıklıkla (n=17), materyal/sanat üretimine vurgu yaptıkları görülmektedir. Materyal ve sanat üretimi ile birlikte görsel, dokunsal yolla algılama ve düşünme becerilerini geliştirdiklerini, sanat yolu ile hayal gücü duyarlılığını arttırdıklarını, ayrıntılara dikkat ettiklerini, duygu ve düşünceleri soyut bir durumdan somut bir duruma dönüştürdüklerini belirtmişlerdir. Doğanın anksiyete, stres gibi yaşamı zorlaştıran durumları azalttığını, üretim verimliliğini arttırdığını, kendilerini geliştirdiklerini, yaratıcılıklarını geliştirdiklerini ve insanlarla kurdukları ilişkileri güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bir şeyler üretmek için her zaman pahalı araç gereçlere gerek olmadığını, geri dönüşümü ve atık malzemeleri kullanarak çok güzel fikirlerin ve düşüncelerin çıkabileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların materyal/sanat üretimi teması kapsamında yer alan yanıtları ile ilişkili bazı ifadelerinden alıntılar şu şekildedir.

**K11-** *‘Materyal hazırlıyorum. Çocukların yaş düzeyine uygun materyaller. Renkli pirinçler yaptım boyadım. Çocuklarda boyadı renkli şeyler her zaman çocukların ilgi odağı oluyor.’*

**K24-** *‘Kozalaklardan devasa bir çam ağacı yaptım. Şarap kutusundan gitar yaptım. Böyle bildiğin enstrüman oldu. Röntgen kâğıtlardan tut yoğurt kâselerinden tut bunlardan bateri seti yaptım.’*

**K18-** *‘Ben yaşayarak öğrenmeyi savunan birisiyim. Çocukların kendi becerilerini yapmalarını istiyorum. Ne öğrendilerse onu aktarmalarını isteyen bir öğretmenim. Daha çok karton kâğıt değil ama farklı materyaller ile aktivite yapılması taraftarıyım. Pet şişelerden örümcekler yaptık. Kozalaktan hayvanlar yaptık.’*

**Tablo 4:** Öğretmenlerin Yaratıcılığın Geliştirileceği Koşullar ve Ortam Hakkında Görüşleri

Kategori 4 Yaratıcılığın Geliştirileceği Koşullar, Ortamlar		n
Tema 1	Doğa (Açık hava)	25
Tema 2	Özgürlük / Esneklik	5

Görüşmeler sonucunda “Size göre yaratıcılığınızın yeşertileceği ve geliştirileceği koşullar/ortam nasıl olmalıdır? Sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde, yaratıcılığın geliştirileceği ortamlar düşünüldüğünde doğaya, açık alanlara (n=25) ve özgürlük ile

esnekliğe (n=5) vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenler açık alanlarda kısıtlama olmaksızın malzemeleri kullanabileceklerini, sınıfın dışına çıkıp farklı ortamlar yaratabileceklerini böylelikle daha özgün yaratıcı fikirler sunabileceklerini belirtmişlerdir. Belirli kalıp ve şablonlara bağlı kalmadan yaratıcı ortam ve koşulların sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde etkinlik yaparken dışarda bir gökkuşağının açtığını görüyorlarsa o anki ortamı ona göre tasarlanması gerektiğini, yaratıcılık için koşulların sağlanması gerektiğini, belirli kalıpların dışına çıkılması gerektiğini ve esnek olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise okul öncesi eğitim programının yapısının esnek ve özgürlükçü olmasından dolayı hem çocukların hem de kendilerinin hayal gücüne olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların yaratıcılığın geliştirileceği ortamlar ile ilgili, doğa (açık hava) teması kapsamında yer alan bazı ifadelerinden alıntılar şu şekildedir.

**K14-** *'Valla sınıf ortamında olmaz. Sınıf dört duvar, yapacağımız şeyler kısıtlı olmaktadır. Bence önce özgür olacağımız alanlar daha çok dışarıya. Dışardan daha çok çeşit görüp daha çok etkilenebilirler. Bir deniz kenarına bile gitseler. Kumdan kale ile başlayıp neler neler çıkıyor ortaya. Sınıfta öyle değil. Bir kalem ve kâğıta maruz kalıyoruz. Dışarıya öyle değil. Sınıf içerisinde çocuğun gördüğü çekmece, kapı, masa başka hiçbir şey yok. Fazla da bir şey getiremiyorsun sınıfa. Mesela bir hayvan getirmeye kalksam o hayvanı sınıfa sokmak için on yerden izin almak zorunda kalıyorum. O yüzden dışarıya önemli.'*

**K23-** *'Özgür ve rahat ortamlar. Çocukların özgün düşünceler üretebileceği ortamlar olmalı. Sınıf dışına çıkılmalı. Bahçe kullanılmalı.'*

**K11-** *'Açık hava alanları olabilir. Yani daha çok açık hava ortamında sınırsız alan olduğu için istediği gibi davranabiliyorlar. İstedikleri köşede olabilirler.'*

**Tablo 5:** Yaratıcılığın Engellendiği Durumlar Hakkındaki Genel Görüşler

Kategori 5 Yaratıcı Potansiyelin Engellendiği Durumlar		n
Tema 1	Duygusal Engeller	20
Tema 2	Eğitsel Engeller	10

Yapılan görüşmeler sonucunda “Yaratıcı potansiyelinizin engellendiği durumlar olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar tablo 5’te gösterilmiştir.



Elde edilen bulgulara göre duygusal engeller (n=20) ve eğitsel engeller (n=10) temaları belirlenmiştir. Eğitim ortamının sadece iç mekânlardan oluşması dış mekânların kullanılmaması, yöneticilerin gerekli malzemeyi sağlayamadıklarını, yöneticilerin katkı kuralları olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların duygusal engeller teması kapsamında yer alan yanıtları ile ilişkili bazı ifadelerinden alıntılar şu şekildedir.

*K9- 'Evet, iş konusunda kısıtlamalar olanakların yetersiz olması. Kıbrıs'ta çocuklarla deniz kenarına ya da herhangi bir yere gidebilmek için birçok izin almamız gerekiyor. Bu izinler bazen çıkmıyor. Bu durumlarda yaratıcı bir şey üretmek istesek bile sadece dört duvar arasında kalabiliyoruz. Bu da birçok şeyi engellemiş oluyor.'*

**Tablo 6:** Yaratıcılığın Desteklendiği Durumlar Hakkındaki Genel Görüşler

Kategori 6	Yaratıcı Potansiyelin Desteklendiği Durumlar	n
Tema 1	Veli Desteği	19
Tema 2	Çalışılan kurumda yönetici/meslektaş desteği	11

Katılımcıların, “Yaratıcı potansiyelinizin desteklendiği durumlar olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde veli desteği (n=19) ve kurumlarda yönetici, meslektaş desteğine (n=11) vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde veli desteği olarak belirlen temada 19 öğretmen yaratıcılık gelişimi söz konusu olduğunda anne-baba desteğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Mesleklerini icra ederken, en büyük desteğin velilerden geldiğine vurgu yapmışlardır. Velilerin çocuklarının gelişimi için öğretmenlerin yapmış oldukları etkinlikleri destekledikleri ve katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çalıştıkları kurumda yönetici ve meslektaş desteğinin önemli olduğunu, öğretmenlerin birbirleri ile yapmakta oldukları fikir alışverişlerinin yaratıcılıklarını desteklediğini, daha özgün ürünlerin çıktığını, yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerine önem vermesi, araç-gereç desteğinde bulunması ve sınırlandırmamasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise her bir bireyin ailesinden aldığı genetik özelliklerle dünyaya geldiğini ve her bireyde potansiyel yaratıcılığın var olduğunu belirtmiştir. 11 öğretmen çalıştıkları kurumlarda bulunan yönetici ve meslektaşlarının desteğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların aile desteği ile ilgili bazı ifadelerinden alıntılar şu şekildedir.

**K30-** *‘Aileler tarafından genellikle yapılacak etkinlikler destekleniyor. Çocukların gelişimi için yani aile de bu tür etkinliklere sıcak bakıyor. Hatta biz okulumuzda yaratıcı etkinlik günü düzenliyoruz. Aile katımlı ve neredeyse ailelerin çoğu katılım sağlıyor. Güzel bir etkinlik zamanı.’*

**Tablo 7:** Öğretmenlerin Yaratıcılığın Gelişmesi ile İlgili Aldıkları Eğitimler Hakkında Genel Görüşler

Kategori 7	Yaratıcılık İle İlgili Alınan Eğitimler	n
Tema 1	Lisansta alınan eğitim	15
Tema 2	Eğitim almadı	10
Tema 3	Seminere katılanlar	5

Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların “Yaratıcılığınızın gelişmesine katkısı olan bir eğitim aldınız mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve Tablo 7’de yer alan sonuçlar saptanmıştır. “Lisansta alınan eğitim” olarak belirlenen alt temada 15 katılımcı öğretmen lisans öğrenimleri boyunca aldıkları eğitimler ile sınırlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. 10 katılımcı öğretmen yaratıcılık ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını, yaratıcılığın gelişmesi için deneyimlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. 5 öğretmen yaratıcı seminerlere katıldıklarını, yaratıcı eğitimlerin önemli olduğunu, bu tarz seminerler sayesinde yaratıcılık ile ilgili kavramları daha iyi öğrendiklerini ifade etmiştir.

Katılımcıların lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları yaratıcılık eğitimine ilişkin ifadelerinden alıntılar a şu şekilde ifade etmişlerdir;

**K20-** *‘Üniversite zamanlarında seminerlere falan katılmıştık. Yaratıcı atölyemiz vardı. Yaratıcı dramamız vardı. Bunlardan yararlandık. Atölyelerde serbest zaman geçiriyorduk. Bir şeyler üretiyorduk. Kendimize ait özgün.’*

**K6-** *‘Epeyce bir eğitim aldık.’*

**Tablo 8:** Öğretmenlerin Son Zamanlarda Yaratıcılık İle İlgili Yaptıkları Okumalar Hakkındaki Görüşleri

Kategori 8	Yaratıcılık İle İlgili Alınan Eğitimler	n
Tema 1	Okumadım	17
Tema 2	Lisansa alınan derslerde yapılan okumalar	10
Tema 3	Montessori kitabı	3

Tablo 8’de katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin son zamanlarda yaratıcılık ile ilgili yaptıkları okumalar incelenmiştir. Öğretmenlerin son zamanlarda yaratıcılık hakkında yaptıkları okumalara ilişkin görüşlerine göre ‘Okumadım’ olarak belirlenen tema kapsamında 17 katılımcı, yaratıcılıkla ilgili okumalar (kitap okumak) yapmadıklarını daha çok internet kaynaklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. 10 katılımcı öğretmen lisans dönemlerinde almış oldukları derslerde yaptıkları okumalar ile sınırlı kaldıklarını belirtmiştir. 3 katılımcı öğretmen ise Montessori kitaplarından yaratıcılık hakkında bilgi edindiklerini, yaratıcılık üzerine herhangi bir başka kitap okumadıklarını ifade etmişlerdir.

**K13-** ‘Yaratıcılık hakkında son zamanlarda bir şey okumadım ama internette takip ettiğim uygulamalarda işte şeyler de görüyorum. Nasıl yaptıklarını görüyorum. O yapılanları farklı bir şeye çevirebiliyorum. Okumuyorum.’

**K9-** ‘Esasında son zamanlarda hiç okuyamıyorum. Özellikle kendi mesleğim için çok yoğun çalıştığımız için pek şey yapamıyorum.’

**K11-** ‘Yaratıcılık hakkında son zamanlarda bir şey okumadım.’

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada yanıt bulunması hedeflenen sorulardan biri okul öncesi öğretmenlerinin kendi yaratıcı özgüvenlerine ilişkin düşüncelerini yetkinlikleri ve yaratıcı üretimleri ve eylemleri bağlamında incelemek olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görüşlerinin, hayal gücü, özgür düşünce, orijinallik, üretkenlik ve işlevsellik temalarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yaratıcı öğretmenlerin yaptıkları işlerde kendilerinden emin oldukları izlenimi elde edilmiştir. Görüşmelerden de elde edilen

sonuçlarla öğretmenlerin sınıflarında, yaşamlarında yaratıcı özgüvenlerinin olduğunu bunun farkında olan öğretmenlerin daha esnek düşünebildikleri, özgün oldukları görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında Tok'un (2015) çalışmasında , okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramı incelenmiştir. Pamukkale Üniversitesi'nde 130 aday öğretmen ile yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerine has, özgür ve özgün ürün ürettikleri görülmektedir. Öğrenciler genellikle yaratıcılığı farklı düşünme, özgür düşünme, gelişime açık, kendine has olma gibi kavramları ifade eden metaforlarla ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı düşünmeye yönelik etkinliklerin artırılmasının gerektiği vurgulanmış, yapılan yaratıcı etkinliklerin gelişimlerine katkısının önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Aktaş'ın (2015) araştırmasında ise, lisede matematik dersini veren öğretmenlerin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri incelenmiş. Çalışmada, 7 matematik öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenler yaratıcı çocuğu tanımlarken bağlantı kurabilen, problem çözücü, farklı, çözüm üreticisi, bolca soru soran çocuklar olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularında katılımcılardan birinin derslerinde yaratıcılık ile ilgili etkinlik yapmadığı görülmüştür. İki öğretmen arada sırada fırsat bulup bu tarz etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise etkinliklerinde yaratıcılığı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yaratıcılıkla ilgili planlama yaparken engellerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Eğitim sistemi, standart testlerin uygulanması, müfredatın ağır olması, okulda bulunan kitaplarının yetersizliği, zamanın kısıtlı olması, fiziki yetersizlikler, konuların çok fazla olması, sınavın getirdiği stres, öğretmenlerin geleneksel yöntemi kullanıyor olmaları gibi faktörlere vurgu yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin bildirimleri sonucunda, “zaman zaman yaratıcı olduğumu düşünüyorum”, “yaratıcı olduğumu düşünüyorum” ve “yaratıcı olduğumu düşünmüyorum” şeklinde üç tema ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu kendilerinin zaman zaman yaratıcı potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir. Herhangi bir kısıtlama olmadığı zaman yaratıcılıklarını daha iyi ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığı zaman Heinia'ya göre (2020), öğretmenlerde bulunan yaratıcı öz yeterliliğin özgün ürünlerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarının farkında olmaları, yaratıcı etkinlikler üretmelerini sağlamaktadır. Yaratıcılığın özgüven ile bir bağlantısı olduğu görülmektedir. Estonyalı öğretmenlerin yaratıcılığa yönelik inançlarını, tutumlarını ve öğretmenlerin günlük sınıf içerisinde yapmış oldukları etkinlikleri nasıl aktardıklarını

incelemek için iki farklı çalışma yapılmıştır. İlk çalışmada, Rubenstein ve ark. (2013) Yaratıcılık için Öğretim Ölçekleri ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. İkinci çalışma da ise nitel analiz yapılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi öğretim uygulamaların da kullanılan öz değerlendirme raporları incelenmiştir. İlk çalışmada, Estonyalı öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı potansiyellerine değer verdikleri görülmüştür. Yaratıcılığın toplum için önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından yaratıcılığa ne kadar değer verilirse öğrenciler tarafından da o kadar değer verileceği görülmüştür. Öğretmenler öncelikle öğrencilerinin yeteneklerinin ve yaratıcı potansiyellerinin farkına varmalıdırlar. Araştırma sonuçlarına göre Estonyalı öğretmenlerin farkındalıkları yüksek olmasına rağmen, öz yeterliliklerinin düşük olduğu ve okul ortamında yaratıcılıklarını ifade etmekten çekindikleri belirlenmiştir. Öğretmenler kendi yaratıcı potansiyellerinin farkına varmazlarsa sınıf ortamında, eğitim süreci içerisinde öğrencilerine model olmaları zorlaşacaktır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik edici süreçlerde etkin oldukları görülmüştür. Öğretmenler kendi yaratıcılıkları hakkında birbirleri ile konuşmalı ve fikir alışverişinde bulunmalıdır. Yaratıcılık öğretime de entegre edilmelidir. Sadece bir ders planlaması olarak kalmamalıdır. Bu sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermektedir. Dobbins'in (2009) çalışmasında, öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesi amacı doğrultusunda öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırma 10 öğretmen ile yürütülmüştür. Eğitim sistemi içinde, öğrencilerin kendi yaratıcı potansiyellerinin farkına varmaları ve geliştirmeleri için öğretmenlerin kullanmış olduğu öğretim stratejileri incelenmiştir. Öğretmenlerin, yaratıcı bir öğretmen nasıl özelliklere sahip olmalıdır, yaratıcı eğitim ortamı nasıl tasarlanmalıdır gibi sorulara yanıtları araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin yaratıcı potansiyellerinin farkına vardıkları görülmektedir. Fakat müfredat kaynaklı olarak, derslerde ulaşması belirli bir hedefe ulaşma zorunluluğu, zamanın kısıtlı olması gibi nedenlerin yaratıcı etkinliklerin ders içerisinde yapılmasını engellediği belirtilmiştir. Alanyazındaki çeşitli araştırmalarda da bu çalışmada olduğu gibi aslında öğretmenlerin yaratıcılık potansiyelinin mesleki değerler ve beceriler bakımından önemsendiği ancak içsel olmayan, bazı dışsal çevresel faktörler bakımından bu özelliğin olumsuz etkilendiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Yaratıcılığa etki eden çeşitli etkenler vardır. Öğretmenler her ne kadar yaratıcı potansiyellerinin farkında ve bilincinde olsalar dahi, yaratıcılık bir beceridir ve çeşitli faktörlere bağlı olarak dinamik ve esnek bir yapıda değişime açık bir alandır. Bu çalışmada yanıt aranan bir diğer soru da öğretmenlerin yaratıcılıklarını destekleyici ve engelliyici

olduğunu düşündükleri etkenlerin neler olduğu sorusu olmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı potansiyellerinin engellendiğini düşündükleri durumlar; duygusal engeller ve eğitsel engeller olarak kategorileştirilmiştir. Yaratıcı potansiyelin desteklendiği durumlar ise, veli desteği, görev yapılan kurumda yönetici ve meslektaş desteği olmuştur. Örnek verilecek olursa, öğretmenler velilerinin takdirleri, geri bildirimleri, ailele kurdukları iletişimin niteliği bakımından bu etkileşimlerin kendileri için teşvik edici olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca okul içerisinde meslektaşların kendi aralarındaki dayanışma ve mesleki etkileşimlerin de destek verici olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler yaratıcılığı engelleyen çeşitli duygusal engelin de olduğunu belirtmişlerdir. Burada özellikle okullarda işleyen resmi izin gibi ağır bürokrasilerin yönetici öğretmen ilişkisinde engelleyici, kısıtlayıcı sonuçlarının olduğunu ve bu durumun iletişimde aksamalar yarattığını vurgulamışlardır. Konu ile ilgili alanyazında, Çelik ve Aktürk'ün, (2020) erken çocukluk eğitimcileri ve okul aile birliğinin yaratıcılığın önündeki engellerle ilgili inançlarını araştırdığı çalışmada, elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin göstermiş olduğu baskının yaratıcılığı engellediğine vurgu yapılmış ve yöneticilerin katı kuralları, öğretmenler arasında yaratıcılıkta bilgi eksikliği, öğretmenlerin kendilerini değiştirmek istememeleri, öğrenme ve öğretme için yaratıcılık deneyimlerinin eksik olması, öğretmenler arasında akran baskısı öne çıkan engelleyici faktörler olmuştur. Zhou, Shen, Wang, Neber ve Johji (2013) yürüttükleri kültürlerarası araştırmada, Alman öğretmenlerin daha çok uygulamaya yöneldiği, Çinli öğretmenlerin ise dil alanında yaratıcılığın daha az sergilenebileceği, Japon öğretmenlerin de yaratıcılığın daha sabit ve gelişmesi güç bir alan olduğu yönünde görüşleri farklılaşırken her üç kültürde de öğretmenlerin özgür alanlara ve motivasyona olan gereksinim konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmüştür. Bu araştırma sonuçları ile ilgili literatürdeki çalışmaların sonuçları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı potansiyellerinin daha güçlü bir şekilde ortaya çıkabilmesi için motive edici, esnek okul iklimi ortamlarına ve yönetim anlayışlarına ihtiyaçları olduğu bilgisi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlere somut bir biçimde neler ürettikleri de sorulmuştur. Öğretmenler yaratıcı üretimleri olarak, daha çok materyal ve sanat üretimi üzerine ortaya koydukları ürünlere vurgu yapmışlar, yaratıcı üretimi malzeme ve materyal ile önceliklendirmişlerdir. Sınıf içinde çocuklarla birlikte uygulamış oldukları etkinliklerde yaratıcı ürünlerin ortaya çıkması için materyallerin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Materyal ve sanatsal ürün geliştirmede esnek ve özgür düşündüklerini, belirli kalıplaşmış etkinliklerden kaçındıklarını daha çok çocukların ve kendi düşüncelerinden yararlandıklarını vurgulamışlardır. Doğanın

yaratıcı üretimler için önemli olduğunu, doğayı kullanarak özgün ürünlerin ortaya çıkabileceğini ve doğanın güzelliklerinin unutulmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. . Malzeme temini için mutlak pahalı tüketimin gerekmediği, geri dönüşümden yararlanılması gerektiğini de bildirmişlerdir. Çetingöz (2010), araştırmasında öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler planlamada öğrenme-öğretme tekniklerini nasıl kullandıklarını ve yaratıcılık durumlarını incelemiştir. Araştırmanın İzmir'in Buca ilçesinde 4 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler planlamada daha çok grup çalışmalarına yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler etkinlik hazırlarken daha çok sanat etkinliklerinden, eğitsel materyallerden, maske, oyun hamurları gibi çalışmalara ağırlıklı olarak yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirirken daha çok özgün ürünlere dikkat ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin bir takım bilgi eksiklikleri belirlenmiş, aha çok sanat etkinlikleri ile sınırladıkları, oyun etkinliklerinden daha az bahsettikleri görülmüştür. Her iki çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin malzeme ve materyal niteliğini ve sanat etkinliklerini yaratıcı üretim ile daha çok ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Oysa ki yaratıcılık özellikle de erken çocukluk gelişiminde yaşamın her alanında karşılık bularak geliştirilmesi gereken güçlü bir potansiyel beceridir. Yaratıcılığın yalnızca sanat ve malzeme materyal olgusuna indirgenerek sınırlanması gelişimde bütünselliği engelleyici etkilere neden olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin, kendi bildirimleri doğrultusunda yaratıcılık hakkında bilgi sahibi oldukları fakat yaratıcı özgüven hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadıkları ve yaratıcı özgüven hakkında bilgiye sahip olmak istedikleri saptanmıştır. Öğretmenler kendi yaratıcı potansiyellerinin farkında olduklarını fakat gün içerisinde yoğun iş tempolarından dolayı bu potansiyeli pratiğe geçirme esnekliğine sahip olamadıklarını, daha gündelik hedeflerle uğraştıklarını, zamanlarının yetmediğini ifade etmişlerdir. Görüşmeler sırasında katılımcı öğretmenler yaratıcılığın her alanda kullanılması gerektiğini, yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler, yaratıcılık üzerine herhangi bir eğitim almadıklarını, yaratıcılık eğitimlerinin olması gerektiğini, bu tarz eğitimler sayesinde kendi yaratıcılıklarını geliştirebileceklerini ve eğitimlerin hizmet öncesinde de hizmet içinde de mutlaka olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri yeni nesile yol gösterici olmalıdır. Kurumlar da yaratıcı koşulları ve ortamları yaratmalıdır. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları ile birlikte, görüşmeler sırasında katılımcı öğretmenler, kendi



yaratıcılıkları konusunda farkındalıklarının güçlendiğini, yaratıcılıkları için daha çok fırsat ve zaman yaratacaklarını, yaratıcılığı teşvik etmek için daha somut bir farkındalık ve motivasyon ile özen göstereceklerini bildirmişlerdir. Yaratıcı özgüvenin geliştirilmesi, eğitimin daha esnek, daha uyarlanabilir ve daha dinamik olmasına katkı getirecektir. Bu amaçlarla, disiplinler arası işbirlikleri de geliştirilebilecektir. Böylelikle öğretmenler, bu etkileri sınıflarına taşımış olurlar. Öğretmenler yaratıcı özgüven ile birlikte farklı bakış açıları ile tanışır, paradigmalarını çeşitlendirir ve üretimlerini daha verimli kılabilirler. Bu araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, Girne Bölgesindeki resmi ve özel anaokullarında bulunan 30 öğretmen ile yürütülmüştür. Bu nedenle, bundan sonraki araştırmalarda farklı bölgelerdeki okul öncesi öğretmenleri ile çalışılarak daha geniş bir etki incelenebilir.

Öğretmenlerin de bildirdiği üzere, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaratıcılık üzerine hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığı görülmüştür. Öğretmenler bu eğitimlere katılımın ekonomik ve ulaşım gibi engelleyici sebeplerden dolayı zor olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, öğretmenler için yaratıcılığın güçlenmesine yönelik hibrit eğitim etkinlikleri geliştirilmelidir. Ayrıca yalnız hizmet içinde değil, hizmet öncesinde de öğretmenliğe hazırladıkları eğitimler sırasında da çeşitli uygulamalı çalışmalar ile teorik ve uygulama ilişkisini güçlendirici tedbirler alınmalıdır. Bununla ilgili olarak öğretmen yetiştiren akademisyenlerle de konunun önemi araştırılmalıdır. Sonuç olarak pek çok çalışmada olduğu gibi okulların statüsünden kaynaklanan imkan farklılıkları öğretmenlerin aleyhine bir durum olarak gözükmektedir. Fırsatların eşitlenmesi için kamuoyunu harekete geçirici sosyal destek sistemleri geliştirilebilir, kardeş okul kampanyaları gibi çeşitli yardımlaşma etkinlikleri geliştirilebilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kendi bildirimleri ile de tekrar ortaya konduğu gibi, okul bir ekosistemdir. İçinde çocukların yetiştiği bu sistem, öğretmeni ile, yöneticisi ile, kapalı mekanları ile, açık alanları ile, gerek fiziki gerekse psikolojik iklimi ile bir bütün olarak işlemesi gereken bir sistemdir. Yaratıcı öğretmenler de bu sistemin en iyi şekilde işlemesi için çok kilit bir değere ve öneme sahiptirler. Bu nedenle öğretmenin yaratıcılığına yapılacak her türlü yatırımın toplumun geleceği için verimli insani güce katkısı da anlamlı olacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Akman, Y., & Abaslı, K. (2017). Sosyal sermaye ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(2), 269-286.
- Aktaş, M. C. (2015). Turkish high school teachers' conceptions of creativity in mathematics. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 42-52.
- Aynal, Ş. Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcılık. Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Öncü, E. Ç. (Ed.). (Dördüncü Baskı), s. 100-118. Pegem Akademi.
- Bütün, M. (2014). *Nitel araştırma. Eğitim araştırmaları*. Demir, S.B. (Ed.). s. 375-408. Eğiten Kitap.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3<sup>rd</sup> ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Çetingöz, D. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşleri. *I.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir Üniversitesi, Ayvalık*.
- Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers. *Education* 3(13), 37-2, 95-104.
- Eckhoff, A. (2011). Creativity in the early childhood classroom: Perspectives of preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 240-255.
- Kanbur, E., & Özyer, K. (2016). Çalışanların bireysel yaratıcılık düzeylerinin iç girişimcilik performanslarına etkisi. *Journal of Management and Economics Research*, 14(2), 264-275.
- Kara, A. (2007). *Okul öncesi dönemde 5-6 yaş grubu çocukların yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koyuncuoğlu, B. (2023). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık. Erken çocuklukta yaratıcılık ve sanat*. Acer, D. (Ed), s.1-51. Eğiten Kitap.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. (6. Baskı). Pegem A Akademi.

- Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı zekâ*. (Çev. Şule Gülmen). Prestij Yayınları.
- San, İ. (2021). *Sanatlar, eğitim ve kültür*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Tok, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4(2), 1-8.
- Turaşlı, N. K. (2015). *Yaratıcılıkta temel kavramlar ve yaratıcılığı anlamak*. *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Öncü, E. Ç. (Ed.). (Dördüncü Baskı), s. 2-14. Pegem Akademi.
- Zeytun, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H., & Johji, I. (2013). A cross-cultural comparison: Teacher's conceptualizations of creativity, *Creativity Research Journal*, 25(3), 239-247.

**For citation / Atf için:**

CESUR, A., & TÜRKOĞLU, B. (2024). Üniversite öğrencilerinin zihinlerindeki erken çocukluk dönemlerine ait baba şeması ve ideal baba figürlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 459-496. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13740222>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

## Üniversite öğrencilerinin zihinlerindeki erken çocukluk dönemlerine ait baba şeması ve ideal baba figürlerinin incelenmesi

Examining the father schema and ideal father figures in the minds of university students belonging to early childhood periods

**Aybala CESUR**

Merhume Öğretmen; Milli Eğitim Bakanlığı, 27800, Gaziantep, Türkiye  
E-mail: [hulyacesur42@gmail.com](mailto:hulyacesur42@gmail.com) ORCID: 0000-0002-1230-1973

**Bengü TÜRKOĞLU<sup>1</sup>**

Doç. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, 42090, Konya, Türkiye  
E-mail: [turkoglubengu@gmail.com](mailto:turkoglubengu@gmail.com) ORCID: 0000-0001-6347-691X

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date:

15/08/2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

Minör r.: 25/08/2024

Kabul Tarihi / Accepted Date:

15/09/2024

**Etik Beyan / Ethics Statement**

- ✓ Makale için Necmettin Erbakan Üniversitesinin 15/01/2021 tarih 2021/40 sayılı Etik Kurul Onay Belgesi bulunmaktadır.
- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by Necmettin Erbakan University's 15/01/2021 date and 2021/40 Document no.

**Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study**

- ✓ 1. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).  
1. Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (50%).
- ✓ 2. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%50).  
2. Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (50%).

**Çıkar çatışması / Conflict of interest**

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The author(s) declare(s) that there is no potential conflict of interest in this study.

**Benzerlik / Similarity**

Bu çalışma iThenticate programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı %3'tür.

This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 3%.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author

## Üniversite öğrencilerinin zihinlerindeki erken çocukluk dönemlerine ait baba şeması ve ideal baba figürlerinin incelenmesi

### Öz

Bu araştırmada üniversitede öğrenim görmekte olan bireylerin erken çocukluk dönemlerine ait zihinlerindeki baba şemasının ve ideal baba figürlerinin niteliksel olarak belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen, Yükseköğretim Kuruluna bağlı üniversitelerde öğrenim görmekte olan 206 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada, beş adet açık uçlu araştırma sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, Web 2.0 araçları ile hazırlanmış, veriler online olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların çoğunluğunun aklına baba denilince ilk olarak destek kavramı gelmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, babayı güven veren, evin direği olan ve her türlü yardımı sağlayan destekleyici bir figür olarak tanımlamaktadır. Çocukken babalarıyla olan iletişimleri ve birlikte gerçekleştirdikleri aktiviteler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu, babalarıyla güçlü bir iletişim kurduklarını ifade etmiş, en çok keyifli vakit geçirdikleri aktivitelerle vurgu yapmışlardır. Babalarını bir nesneye benzetmeleri istendiğinde katılımcıların çoğunluğu, babalarını kapı, kalkan gibi koruyucu nesnelere özdeşleştirerek onları koruyucu, güven verici bir figür olarak gördüklerini vurgulamışlardır. Baba olmanın gereklilikleri hakkındaki görüşler incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının baba olmayı çaba ve fedakârlık gerektiren bir rol olarak tanımladığı görülmüştür. İdeal baba özellikleri hakkındaki görüşler incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun ideal babanın sevgi dolu olması gerektiğini vurguladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Baba şeması, İdeal baba figürleri, Erken çocukluk dönemi, Üniversite öğrencileri, Fenomonolojik desen.

## Examining the father schema and ideal father figures in the minds of university students belonging to early childhood periods

### Abstract

In this study, it is aimed to qualitatively determine the father schema and ideal father figures in the minds of individuals studying at university belonging to early childhood periods. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in this study. The study group consisted of 206 university students studying at universities affiliated to the Council of Higher Education, selected by convenient sampling method from non-random sampling methods. In the study, a semi-structured interview form consisting of five open-ended research questions was used. The interview form was prepared with Web 2.0 tools and data were collected online. Descriptive analysis method was used to analyze the data. According to the findings of the study, the first thing that comes to the minds of the majority of the participants when they think of father is the concept of support. Most of the participants defined the father as a supportive figure who gives confidence, is the pillar of the house and provides all kinds of help. When their communication with their fathers and the activities they carried out together as children were analyzed, the majority of the participants stated that they had a strong communication with their fathers, and emphasized the activities they enjoyed the most. When asked to resemble their fathers to an object, the majority of the participants identified their fathers with protective objects such as doors and shields and emphasized that they saw them as a protective and reassuring figure. When the views on the requirements of being a father were analyzed, it was seen that most of the participants defined being a father as a role that requires effort and sacrifice. When the views on ideal father characteristics were examined, it was determined that the majority of the participants emphasized that the ideal father should be loving.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Parenting is broadly defined as the role of biological or adoptive parents who are responsible for providing care to the child (Luster & Okagaki, 2006). Parents' attitudes and behaviours may vary according to their cultural characteristics and personalities. Some parents, who enter a process of rapid change with the birth of the baby,

apply parenting in the way they have learnt from their cultural heritage and elders, while others try to provide care for their children by researching modern methods and obtaining information through social media tools (Liman, 2020). In any case, all parents seek the best for their children.

As the individual, who is influenced by his/her family in all developmental periods, enters the young adulthood period, intellectual identity formation takes place at university ages. In this period, the individual prepares to be an intellectual individual and to realise himself/herself by closely following the developments in the world (Erikson, 1968). The individual who follows the developments and modernises will raise new generations as a parent in the later years of his/her life. In this process of raising new generations, it is not known whether the individual will create a traditional parenting model by following his/her cultural background, whether he/she will be a modern parent by taking developments alone and ignoring culture, or whether he/she will synthesise a unique, contemporary parenting model by blending culture and developments.

In this direction, the general purpose of the research is to qualitatively determine the father schema and ideal father figures in the minds of young adult individuals who are studying at undergraduate level at university. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought;

1. What comes to your mind first when you think of father?
2. How was your communication with your father when you were young and what did you do the most?
3. If you were to compare your father to an object, what would it be? What would it be and why?
4. What are the requirements of being a father?
5. What are the characteristics of an ideal father?

This study aims to determine young adults' perceptions of the concept of father and the characteristics of the *ideal father* in their consciousness, and to examine their thoughts on their own father figures and the modern father-child relationship. There is no similar study in the literature on this subject, so this study is expected to provide a new perspective to the literature, young people, educators and families.

### Conceptual and Theoretical Framework

Parents act together and support their children to protect their lives, health and happiness (Baumrind, 1991). In our culture, it is known that mothers have more protective and fathers have more authoritarian parenting styles (Kağıtçıbaşı, 2007). In the formation of these parenting styles, variables such as child rearing styles from the previous generation, physical and socioeconomic power are effective (Bornstein, 2012). Studies reveal that mothers have a more democratic attitude than fathers (Özyürek & Tezel Şahin, 2005).

In the parenting role where mother and father have equal importance, most of the studies in the literature have been conducted with mothers (Lamb, 2013; Parke & Cookston, 2019; Pleck, 2010). Being a father is not a biological process, but rather touching the child's heart, being the source of trust of the family and the child's confidant, and taking firm steps together with the mother on this path. The father is the person that boys will identify with and take on a similar profile in the future, and the source of trust and the first hero of girls (Lamb, 2010; Pleck & Masciadrelli, 2004). Recently, individuals have been in the process of developing themselves in order to better understand the importance of being a father and to become more knowledgeable and competent parents. In our society, the concept of 'competent fatherhood' has started to gain importance as women generally marry individuals whom they consider competent for the role of 'fatherhood' (Holmes et al., 2013; Lamb, 2010; Marsiglio & Roy, 2012). Fathers can positively or negatively affect individuals' whole lives (Lamb, 2010). However, it is seen that the studies conducted with fathers in the literature are limited in number and generally cross-sectional (Lamb, 2010; Pleck, 2012). However, fathers are as effective as mothers in child development.

A healthy father-child relationship and the father's attitude have an important place in the social-emotional development of the child (İnci & Deniz, 2015). It has been found that children who spend quality time with their fathers are happier, self-confident, and able to express themselves comfortably compared to other children (Cesur & Türkoğlu, 2019). In studies investigating the effect of father involvement on children's cognitive skill development, the results were statistically significant and positive (Rollè et al., 2019). Father-child communication benefits all areas of development, including cognitive skills (Cabrera et al., 2007). In the world in general, the number of children who are afraid of their fathers and uninterested fathers has decreased rapidly and children have started to spend more time with their fathers (Yogman et al., 2016). However, both in the world and in our country, the number of fathers who are interested in the child and who do not see the mother as the sole responsible for the care of the child has not reached the expected level (Kuzucu, 2011).

### Method

Phenomenological research model, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. Phenomenological design was used in the study since it was aimed to reveal the father schema and ideal father



figures of early childhood in the minds of university students. The study was conducted with 206 young people with various demographic characteristics who are studying at universities affiliated to the Council of Higher Education in Türkiye. The study group was formed by convenient sampling method, one of the non-random sampling methods. For these reasons, student groups studying at different universities were reached online and data were collected in the form of interview forms with the help of Web 2.0 tools. In the study, a semi-structured interview form used in qualitative research and consisting of five open-ended research questions was used. The interview form was prepared with Web 2.0 tools and the data were collected online. Descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the study. In this process, the researcher reads the opinions of the interviewees in depth, brings the data together in a meaningful and logical way, codes and categorises them. A table was created for each question and after explaining these tables, the opinions of the participants were quoted by giving a code number (P1, P2, P3...) without specifying their names.

### Results and Discussion

In the first question of the study, the answers of the university students about the first thing that comes to mind when they think of *father* were analysed. The findings show that the participants generally evaluate the father figure under different categories such as *support, protection, emotionality, respect, family* and *financial support*. The majority of the participant group defined the father as a supportive figure. The image of a father who gives confidence, is the pillar of the house and provides all kinds of practical help stands out in this category. This finding supports the existing literature emphasising the supportive role of the father figure in the family. Research shows that fathers play a critical supportive role in the emotional and social development of their children (Lamb, 2010). In addition, it is emphasised that the supportive role of fathers improves children's sense of self-confidence and enables them to participate more effectively in social life (Pleck, 2010).

In the second question of the study, the answers of the university students about their communication with their fathers and what they did the most when they were children were analysed. It was determined that the participants described their communication with their fathers as *strong, medium* and *weak* and that they engaged in *academic activities with their fathers, travelled around, had a pleasant time, communicated verbally* and *did classical things*. The majority of the participant group defined their communication with their fathers as strong and stated that they mostly involved in activities where they had a pleasant time. Fathers' quality time activities with their children contribute to children's cognitive, language and socio-emotional development (Lang et al., 2014; Tamis-LeMonda et al., 2004; Xu et al., 2010). Fun time spent with fathers helps children meet their emotional needs and develop a stronger emotional bond with their fathers.

In the third question of the study, university students were asked to compare their fathers to an object and the data obtained were analysed. The findings show that the participants generally described their fathers as *protective, supportive, information provider, stern, altruistic, guiding, financial support provider, organiser, strong* and *talented*. In addition to these, some participants described their fathers according to their *memories* or *physical characteristics*, while some participants used *distance* expressions expressing their emotional distance. Most of the participants likened their fathers to protective objects. These analogies with objects such as door, shield, tree, blanket and house emphasise that fathers are protective and reassuring figures for their children. Researchers such as Lamb (2010) and Parke (2017) state that the protective effect of fathers on children plays a critical role in ensuring their emotional and physical safety.

In the fourth question of the study, university students' views on the requirements of being a father were analysed. The findings show that the participants generally associate being a father with basic factors such as *effort, being a support, guidance* and *emotionality*. These findings emphasise that being a father is not only a biological role, but also a multifaceted process that requires deep responsibility, love and guidance. Most of the participants defined being a father as a role that requires effort and sacrifice. These views, which are explained with codes such as sacrifice, taking responsibility, being a family and raising children, show that fathers perceive their role in their children's lives not only as limited to financial support, but also as a task that requires emotional and physical effort. Fathers' efforts contribute to children feeling safe, developing a positive self-perception, and growing up as responsible individuals (Frosch et al., 2019; Jia et al., 2012; Sarkadi et al., 2008).

In the last question of the study, university students' views on ideal father characteristics were analysed. The findings showed that the participants generally defined the ideal father as a *loving, constructive, and supportive* figure. In addition, some participants stated that there is *no concept* of an ideal father or that this concept has a *very broad meaning*. The majority of the participants stated that the ideal father should be loving. These views, which were explained with codes such as showing love, being compassionate, and making time for their children, show that fathers play a critical role in the emotional development of their children. Research shows that fathers' expressing the love they feel for their children increases children's emotional security and contributes to a healthy self-development (Rohner & Veneziano, 2001).



## Conclusion and Recommendations

According to the results of the study, the concept of ‘support’ comes to the minds of the majority of the participants when they think of ‘father’. The majority of the participants defined the father as a supportive figure who gives confidence, is the pillar of the house and provides all kinds of help. When their communication with their fathers and the activities they carried out together as children were analysed, the majority of the participants stated that they had a strong communication with their fathers, and they emphasised the activities in which they had a pleasant time the most. When asked to liken their fathers to an object, the majority of the participants identified their fathers with protective objects such as doors and shields and emphasised that they saw them as a protective and reassuring figure. When the views on the requirements of being a father were analysed, it was seen that most of the participants defined being a father as a role that requires effort and sacrifice. When the views on ideal father characteristics were analysed, it was determined that the majority of the participants emphasised that the ideal father should be loving.

The suggestions developed as a result of the findings are as follows:

- Longitudinal studies can be conducted to examine father-child relationships in more depth and to better understand the effects of this relationship on children’s development.
- Considering that the concept of ideal father differs culturally, more comprehensive studies can be conducted on the role of fatherhood in different cultural contexts.
- In order to increase awareness of fathers’ roles in the family, awareness programmes on the importance of the father’s role in society can be developed.
- Parent education programmes can be developed to increase fathers’ capacity to emotionally connect with their children and meet their emotional needs, to encourage them to establish deeper and more meaningful relationships, and to allow them to spend more quality time with their children.
- Considering that early childhood is the magic years, family support services can be expanded to strengthen communication within the family and improve fathers’ relationships with their children.

**Keywords:** Father schema, Ideal father figures, Early childhood period, University students, Phenomenological design.

## GİRİŞ

Ebeveynlik, en geniş anlamıyla çocuğa bakım sağlamakla sorumlu olan biyolojik veya evlat edinen anne ve babaların sahip olduğu rol olarak tanımlanır (Luster ve Okagaki, 2006). Ebeveynlerin tavır ve tutumları, kültürel özelliklerine ve kişiliklerine göre değişiklik gösterebilir. Bebeğin doğumuyla birlikte hızlı bir değişim sürecine giren bazı anne ve babalar, kültürel miraslarından ve büyüklerinden öğrendikleri şekilde ebeveynlik uygularken, bazıları ise modern yöntemleri araştırarak ve sosyal medya araçları üzerinden bilgi edinerek çocuklarına bakım sağlamaya çalışmaktadır (Liman, 2020). Her durumda, tüm ebeveynler çocukları için en iyisini aramaktadır. Bu arayış ve uygulama farklılıkları, çeşitli ebeveynlik stillerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Demokratik ebeveyn, aşırı koruyucu ebeveyn, otoriter ebeveyn, ihmalkâr ebeveyn ve tutarsız ebeveyn olarak sınıflandırılan bu stiller, anne babaların çocuklarıyla ilgilenme, bakım sağlama ve bu süreçte sergiledikleri davranışlara göre adlandırılmıştır (Yavuzer, 2015).

Demokratik ebeveyn stilinde, eşitlik ve paylaşımcı davranışlar ön plandadır. Anne ve baba, çocuğa sevgi ve bakım sağlarken, aynı zamanda onun kendi ayakları üzerinde durabilen bir birey olmasını hedefler (Alabay, 2017). Bu ebeveynlik yaklaşımında aile, çocuğu destekler ve

sınırlarını belirleyerek çocuğu ihmal etmez. Ebeveyn ve çocuk arasındaki iletişim karşılıklı olup, birbirlerinin fikirlerine saygı duyan bireyler yetişir. Bu şekilde, çocuğun başarılı sosyal gelişimi için anne ve baba tüm sorumluluğu paylaşmış olur (Yavuzer, 2015).

Aşırı koruyucu ebeveynler, çocuklarını gereğinden fazla koruma eğilimindedirler, çocuklarının hayatlarına aşırı müdahale ederler ve bu da özgüven eksikliği, aşırı bağımlılık ve düşük öz saygı gibi sorunlara yol açabilir (Bruysters ve Pilkington, 2023). Bu ebeveynler, çocuklarının risk almasına veya kendi deneyimlerinden öğrenmesine izin vermemeleri nedeniyle çocuklarının problem çözme yeteneklerinin gelişimini de olumsuz etkileyebilir. Bu tür bir ebeveynlik tarzı, çocukların stresle başa çıkma becerilerini zayıflatır ve onları dış dünyaya karşı daha kırılğan hale getirir. Aşırı koruma, aynı zamanda çocukların sosyal ilişkilerde bağımsızlıklarını kazanmasını engeller, bu da ilerleyen yaşlarda sağlıklı sosyal bağlar kurmalarını zorlaştırabilir. Uzun vadede, bu çocuklar kendilerini yetersiz ve güçsüz hissedebilir, bu da yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde kariyer ve kişisel hedeflerini gerçekleştirmekte zorlanmalarına yol açabilir (Hudson ve Rapee, 2001). Meta-analiz çalışmaları, aşırı korumacı ebeveynliğin çocuklukta ve ergenlikte depresyon ve kaygı (Yap vd., 2014; Yap ve Jorm, 2015), yetişkinlikte ise psikopatoloji ve bağlanma güvensizliği (Kim vd., 2021) ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmalar, çalışmayan ebeveynlerin çalışan ebeveynlere göre daha koruyucu bir tutum sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Alabay, 2017).

Otoriter ebeveyn tutumu, katı kurallar ve emirlerin hâkim olduğu, anne ve babanın kısıtlayıcı ve cezalandırıcı bir yapıya sahip olduğu, çocukları saygılı olmaları konusunda baskı altına aldıkları bir ebeveyn tutumudur (Alabay, 2017; Yavuzer, 2015). Katı kurallar ve cezalar, genellikle çocuğun büyüdükçe otorite figürlerine karşı isyan etmesine neden olur (Sanvictores ve Mendez, 2022). Otoriter ebeveynlerle büyüyen çocuklar, hedeflerine ulaşmak için gereken tüm kurallara kolayca uyum sağlarlar. Bu çocuklar yüksek düzeyde saldırganlığa sahip ancak aynı zamanda utangaç, düşük öz saygıya sahip ve sosyal açıdan yetersizdirler, kendi kararlarını veremezler (Masud vd., 2019; Martínez ve García, 2007)

İhmalkâr ebeveynler, çocuğun bakımını yeterli ve zamanında vermeyen, onu görmezden gelen, dışlayan ve yalnız bırakan ebeveynlerdir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Çocukların, ebeveynlerini duygusal olarak ihmalkâr ve kontrolcü olarak algılamaları, gelecekteki psikiyatrik bozukluklarla ilişkilidir ve psikopatoloji için bir risk faktörüdür (Young vd., 2011). İhmal edilmiş çocuklar ciddi bilişsel ve akademik eksikliklere sahiptir, sosyal olarak daha içe kapanıktır ve akran etkileşimleri sınırlıdır (Hildyard ve Wolfe, 2002). İhmal, çocukların sosyal

işlevlerini azaltır ve çocuklar genel olarak korku, sıkıntı, öfke, suçluluk veya utanç duyguları taşırlar bu bağlamda, etkilenen çocuklar saldırgan davranışlar sergileyebilirler (Sege vd., 2017). Tutarsız ebeveynler, çocuk gelişiminde en tehlikeli grup olarak kabul edilir. Anne ve babanın tutarsız tutumları, çocukların hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu anlamalarını zorlaştırır ve bu da çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde ciddi aksaklıklara yol açabilir. Özellikle, ebeveynlerin disiplin uygulamalarındaki tutarsızlık, çocuklarda güven duygusunu zedeleyebilir ve onların dünya ile ilgili algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Çocuklar, bir ebeveynin belirli bir davranışı onayladığı, ancak diğerinin aynı davranışı eleştirdiği bir ortamda büyüdüklerinde, davranışlarının sonuçlarını öngörmekte zorlanır ve bu durum, onların kararsız ve belirsiz bir kişilik geliştirmelerine neden olabilir. Araştırmalar, tutarsız ebeveynlik sergileyen ailelerde büyüyen çocukların, dengeli davranışlar sergilemekte büyük zorluk çektiklerini ve özellikle ergenlik döneminde daha yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve davranış problemleri yaşadığını ortaya koymuştur (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Yavuzer, 2015). Bu çocuklar, genellikle güvenli bağlanma geliştirmekte zorluk çeker ve sosyal ilişkilerinde denge kurmakta zorlanırlar. Ayrıca, bu tür bir ebeveynlik tarzı, çocukların otorite figürlerine karşı güvensizlik ve isyan geliştirmesine de neden olabilir, bu da onların hem aile içinde hem de toplumsal hayatta uyum sorunları yaşamasına yol açabilir (Kazdin, 2005; Patterson, 1982). Dolayısıyla, tutarlı ebeveynlik, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümeleri ve gelişmeleri için kritik bir öneme sahiptir.

Ebeveynler, birlikte hareket ederek çocuklarının hayatlarını, sağlıklarını ve mutluluklarını korumak için onlara destek olurlar (Baumrind, 1991). Kültürümüzde annelerin daha çok koruyucu, babaların ise daha çok otoriter ebeveyn stiline sahip olduğu bilinmektedir (Kağıtçıbaşı, 2007). Bu ebeveynlik stillerinin oluşmasında, bir önceki kuşaktan görülen çocuk yetiştirme tarzları, fiziksel ve sosyoekonomik güç gibi değişkenler etkili olmaktadır (Bornstein, 2012). Araştırmalar, annelerin babalara göre daha demokratik bir tutum içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005).

Anne ve babanın eşit öneme sahip olduğu ebeveynlik rolünde, literatürdeki çalışmaların büyük bir kısmı annelerle yapılmıştır (Lamb, 2013; Parke ve Cookston, 2019; Pleck, 2010). Baba olmak, biyolojik bir süreçten ziyade çocuğun yüreğine dokunabilmek, ailenin güven kaynağı ve çocuğun sırdaşı olabilmek, bu yolda anne ile birlikte emin adımlarla yürüyebilmektir. Baba, erkek çocuklarının özdeşim yaparak ileride benzer bir profile bürüneceği kişi, kız çocuklarının da güven kaynağı ve ilk kahramanıdır (Lamb, 2010; Pleck ve Masciadrelli, 2004). Son zamanlarda, bireyler baba olmanın önemini daha iyi kavrayabilmek ve daha bilgili ve yetkin

ebeveyn olabilmek için kendilerini geliştirme sürecine girmişlerdir. Toplumumuzda kadınların, genel olarak babalık rolü için yetkin gördükleri bireylerle evlilik yoluna girmesiyle yetkin babalık kavramı önem kazanmaya başlamıştır (Holmes vd., 2013; Lamb, 2010; Marsiglio ve Roy, 2012). Babalar, bireylerin tüm yaşamlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Lamb, 2010). Ancak literatürde baba ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda ve genel olarak kesitsel olduğu görülmektedir (Lamb, 2010; Pleck, 2012). Oysa babalar, çocuk gelişiminde anneler kadar etkilidirler.

Sağlıklı bir baba-çocuk ilişkisi ve babanın tutumu, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde önemli bir yere sahiptir (İnci ve Deniz, 2015). Babalarıyla nitelikli vakit geçiren çocukların, diğer çocuklara nazaran daha mutlu, kendine güvenen ve kendilerini rahat ifade edebilen bireyler oldukları saptanmıştır (Cesur ve Türkoğlu, 2019). Baba katılımının, çocukların bilişsel beceri gelişimine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif düzeyde çıkmıştır (Rollè vd., 2019). Baba-çocuk iletişiminin, bilişsel beceriler de dahil olmak üzere tüm gelişim alanlarına faydası vardır (Cabrera vd., 2007). Dünyada genel olarak, babalarından çekinen çocukların ve ilgisiz babaların sayısı hızla azalmış ve bu sayede çocuklar babalarıyla daha çok vakit geçirmeye başlamışlardır (Yogman vd., 2016). Ancak hem dünya genelinde hem de ülkemizde, hala beklenen seviyede çocukla ilgilenen ve çocuğun bakımının tek sorumlusunu anne olarak görmeyen baba sayısına ulaşamamıştır (Kuzucu, 2011).

Küreselleşen dünyada, neyin doğru neyin yanlış olduğu bilgisi hızla yayılmakta ve insan toplulukları tarafından ödül veya ceza mekanizmalarına tabi tutulmaktadır. Bu ortamda yapılan çalışmalar, insanlara duyurulmakta ve doğru davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Örneğin, fiziksel şiddetin çocuk gelişiminde telafisi mümkün olmayan sorunlar yaratabileceği araştırmalar sonucu ortaya konulmuştur (Polat, 2020). Kitle iletişim araçları sayesinde toplumda yayılan bu bilgi, insanların hem kendi hem de çevrelerindeki kişilerin davranışlarına dikkat etmelerini ve hataları düzeltmeye çalışmalarını sağlamaktadır. Ülkemizde okuryazar nüfus oranının artmasıyla birlikte bilinçli ebeveynlerin sayısının da artması beklenmektedir. Bilinçli ebeveynler, bebeklikten yetişkinliğe kadar çocuklarının kendilerini gerçekleştirebilmeleri için sürekli olarak onlara destek olurlar (Frosch vd., 2019).

Bowlby (1988) ve Ainsworth (1979) deneylerinde, bebekler için beslenme kadar önemli olan sevgi ve güvenli bağlanma kavramlarına dikkat çekmektedirler. Bireyin dünyaya karşı temel güven duygusunun olduğu 0-2 yaş döneminde, ebeveynine güvenli bir şekilde bağlanan ve ona güvenen bebek, gelecekte kendine ve çevresine güven duyan, özsaygısı gelişmiş bir birey olacaktır. Erken çocukluk döneminin, oyun çocukluğu olarak da adlandırılan okul öncesi

dönemde, çocuklar ailelerinden öğrenerek temel hayati ihtiyaçlarını giderebilecek duruma gelirler (Piaget, 1962). Gelişimsel olarak oyunlar sayesinde güzel bir çocukluk geçiren bireyler, okula başladıklarında ailelerinden getirdikleri izleri taşırlar. Arkadaşlarıyla sosyalleşirken, etkinlik yaparken ve oyun oynarken, her yerde bu etkileri gözlemlemek mümkündür (Vygotsky, 1978). Ergenlik dönemine giren birey, ailesinden bir miktar uzaklaşsa da arkadaş ortamında kendi ailesinin bir yansıması olarak varlığını sürdürür. Daha sonra, genç yetişkinlik döneminde arkadaş, eş seçme ve işe girme gibi temel gelişim görevlerini gerçekleştirirken yine ailesinin izlerini taşır. Yaşadığı sürece bireyin aslında ailesinden izler taşıdığı görülür (Budayıcıoğlu, 2020; Senemoğlu, 2015).

Tüm gelişim dönemlerinde ailesinin etkisi görülen bireyin genç yetişkinlik dönemine girmesiyle birlikte, üniversite çağlarında entelektüel kimlik oluşumu gerçekleşir. Bu dönemde birey, dünyadaki gelişmeleri yakından takip ederek entelektüel bir birey olmaya ve kendini gerçekleştirmeye hazırlanır (Erikson, 1968). Gelişmeleri takip eden ve çağdaşlaşan birey, yaşamının ilerleyen yıllarında ebeveyn olarak yeni nesilleri yetiştirecektir. Bu yeni nesilleri yetiştirme sürecinde, bireyin kültürel birikimlerini takip ederek geleneksel bir anne-baba modeli mi oluşturacağı, gelişmeleri tek başına alıp kültürü yok sayarak modern bir ebeveyn mi olacağı, ya da kültür ve gelişmeleri harmanlayarak kendine özgü, çağdaş bir anne-baba modeli mi sentezleyeceği bilinmemektedir.

Bu doğrultuda, araştırmada şu an genç yetişkinlik döneminde olan ve muhtemelen 10-15 yıl içerisinde ebeveyn olacak bireylerin, erken çocukluk dönemlerinde babalarıyla olan yaşantılarına ve ideal baba figürlerine dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, “Üniversite öğrencilerinin erken çocukluk dönemlerine ait zihinlerindeki baba şeması ve ideal baba figürleri nelerdir?” şeklindedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı; üniversitede lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan genç yetişkin bireylerin erken çocukluk dönemlerine ait zihinlerindeki baba şemasını ve ideal baba figürlerini niteliksel olarak belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Baba denilince aklınıza ilk önce ne gelir?
- Küçükken babanızla iletişiminiz nasıldı ve en çok ne yaptınız?
- Babanızı bir nesneye benzetecek olsanız bu ne olurdu? Neden?
- Baba olmanın gereklilikleri nelerdir?
- İdeal babanın özellikleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Çocuklar, özellikle erken çocukluk dönemlerinde babalarıyla nitelikli vakit geçirerek ileride daha mutlu, üretken, sevgi dolu ve başarılı bireyler olmaktadır (Chapmann, 1977). Büyüdüklerinde ise genellikle ailelerinden gördükleri şekilde ebeveynlik yapma eğilimi gösterirler (Budayıcıoğlu, 2020). Ancak son yıllarda, hem ülkemizde hem de dünyada bu alandaki araştırmaların artmasıyla birlikte bireyler, kişisel gelişim kitapları ve dergileri okuyarak veya bilimsel araştırmalara gönüllü katılarak bilinçli ebeveyn olma isteği göstermekte ve “*biz anne-babamızdan böyle gördük*” anlayışını yıkmaya çalışmaktadırlar. Şölen ve Ulusoy (2020), okul öncesi dönemde çocuğu olan babaların yaşam boyu öğrenme süreci olarak babalık kavramına ve aldıkları baba eğitimi sonrası baba eğitimine yönelik algılarını inceledikleri çalışma sonucunda, babalığın çaba sarf edildiğinde öğrenilebilir bir olgu olduğu ortaya koymuşlardır.

Bu çalışma, genç yetişkinlerin baba kavramına ilişkin algılarını ve bilinçlerinde yer alan *ideal baba* özelliklerini belirlemeyi, kendi baba figürlerine ve modern baba-çocuk ilişkisine dair düşüncelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Alan yazında bu konuyu ele alan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır, dolayısıyla bu araştırmanın literatüre, gençlere, eğitimcilere ve ailelere yeni bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmanın doğasında insanlarla doğrudan konuşarak ve davranışlarını gözlemleyerek sahada veri toplama ve düşünceleri ortaya çıkartma önemli bir yere sahiptir (Creswell, 2013). Fenomenolojik desen, katılımcıların açıklamalarından hareketle yaşanmış deneyimlerin tanımlanması, olgu ve fenomenlerin anlaşılması ve nasıl anlamlandırdıklarının açığa kavuşturulması için kullanılır (Creswell, 2013). Çalışmada üniversite öğrencilerinin zihinlerindeki erken çocukluk dönemlerine ait baba şemasının ve ideal baba figürlerinin ortaya konulması amaçlandığı için fenomenolojik desen kullanılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu’na (YÖK) bağlı üniversitelerde öğrenim görmekte olan, çeşitli demografik özelliklere sahip 206 genç ile yapılmıştır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Uygun örneklemede araştırmacı çalışmasını yürüteceği grubu kolayca toplayabilmek ve



amacına uygun katılımcılar bulabilmek için bu şekilde örneklem grubu tayinine gider (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu sebeplerle farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrenci gruplarına online olarak ulaşılmış ve veriler görüşme formu şeklinde Web 2.0 araçları yardımı ile toplanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de detaylı olarak verilmiştir.

**Tablo 1.** Üniversite Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	107	51,9
	Erkek	99	48,1
Yaş	18-21 arası	124	60,2
	22-25 arası	82	39,8
Öğrenim Görülen Üniversite Türü	Devlet Üniversitesi	146	70,9
	Vakıf Üniversitesi	60	29,1
	Tıp Fakültesi	52	25,2
	Eğitim Fakültesi	43	21
Öğrenim Görülen Fakülte Türü	Mühendislik Fakültesi	27	13,1
	Hukuk Fakültesi	16	7,8
	İlahiyat Fakültesi	14	6,8
	Eczacılık Fakültesi	12	5,8
	Diş Hekimliği Fakültesi	11	5,3
	Fen Edebiyat Fakültesi	11	5,3
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	11	5,3
	Hemşirelik Fakültesi	9	4,4
Toplam		206	100

Araştırmaya katılan katılımcıların 107’sinin (%51,9) kadınlardan, 99’unun (%48,1) erkeklerden oluştuğu; 124’ünün (%60,2) 18-21 yaş arasında, 82’sinin (%39,8) 22-25 yaş arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 146’sının (%70,9) devlet üniversitelerinde, 60’ının (%29,1) ise vakıf üniversitelerinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Katılımcılar 24 farklı devlet üniversitesinde öğrenim görmektedir. Bu üniversiteler şunlardır: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Medeniyet Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi. Katılımcıların çoğunluğu devlet üniversitesinde öğrenim görmektedir. Ayrıca katılımcılar 10 farklı vakıf üniversitesinde öğrenim görmektedir. Bu üniversiteler şunlardır: Başkent Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, MEF Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Sabancı



Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi, TED Üniversitesi. Katılımcıların öğrenim gördüğü fakülteler şunlardır: Tıp Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Hemşirelik Fakültesi. Katılımcıların çoğunluğu Tıp Fakültesinde öğrenim görmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için sorular hazırlanmadan önce alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından 4 adet demografik bilgi sorusu (üniversite-bölüm-yaş-cinsiyet) ve beş adet açık uçlu araştırma sorusu alan uzmanlarının da görüş ve önerileri alınarak hazırlanmıştır. Araştırma soruları ile çalışma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin zihinlerindeki baba şeması ve ideal baba figürlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmacılar tarafından gerekli etik kurul onayının alınmasının ardından veriler toplanmaya başlanmıştır. Görüşme formu, Web 2.0 araçları ile hazırlanmış ve veriler online olarak toplanmıştır. Veriler, Türkiye’de YÖK’e bağlı üniversitelerde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılma konusunda gönüllü öğrencilerle görüşme formu linkinin paylaşılması ile toplanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, kişilik hakları ve özel bilgilerinin korunacağı konusundaki yönergenin ardından çalışma için gönüllü olanların formu doldurması istenmiştir. Gönüllü olan katılımcılara formu doldurmaya başladıktan sonra da vazgeçebilecekleri belirtilmiştir. Online ortamda toplanan veriler açık uçlu sorulardan oluştuğu için katılımcıların gönüllü olmadan katılım sağlamaları mümkün değildir. Katılımcıların görüşme formunu doldurmaları ortalama 15 dakikalarını almaktadır. Verilerin toplanma sürecinin ardından veriler araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli yöntemlerle toplanmış olan verilerin belirli temalara göre özetlenip, yorumlanması sürecini içerir. Bu süreçte araştırmacı görüştüğü kişilerin görüşlerini derinlemesine okur, verileri anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirip, kodlama yapar ve kategorilendirir. Katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde ortaya sunması gerektiğinden araştırmacı katılımcı görüşmelerini doğrudan alıntılarla sunabilir. Daha sonra araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları (kategorileri) açıklar, ilişkilendirir. Tartışma

bölümünde araştırmacı bulgularını güçlendirmek için neden-sonuç ilişkilerini açıklar ve olgular arasında karşılaştırmalar yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda katılımcıların, üniversite öğrencilerinin zihinlerindeki baba şeması ve ideal baba figürleri görüşme formuna verdikleri yanıtlar Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Sorular sırayla tek tek okunmuş ve belirlenen kodlara göre kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler katılımcıların cevaplarında kavramlara göre oluşturulmuş ve her katılımcının kastettiği nesnelere/olgular kodlandırma esas alınmıştır. Her soruya ait tablo oluşturulmuş ve bu tabloların açıklanmasının ardından katılımcıların görüşleri isim belirtilmeden birer kod numarası verilerek (K1, K2, K3...) alıntılanmıştır. Tartışma bölümünde veriler irdelenmiş ve literatür ışığında tartışılmıştır.

### Etik

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 15/01/2021 tarih 2021/40 sayılı kararı ile bilimsel araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur.

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara uygulanan görüşme formlarından elde edilen cevapların analizine yer verilecektir.

#### Baba Denilince Akla Gelen Olgular

Görüşme formunun ilk sorusunda katılımcılara “*Baba denilince aklınıza ilk önce ne gelir?*” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar alt boyutlara ayrılmıştır.

**Tablo 2.** *Baba Denilince Akla Gelen Olgular*

Kategoriler	Kodlar(Frekans)	Toplam
Saygı	Otorite(13), Güç(6), Büyüklük(3)	22
Destek	Güven(58), Dağ(12), Evin direği(9), Ağaç(3), Yardımcı(2)	84
Duygusalılık	Sevgi(13), Hayatın anlamı(7), Eksiklik(7), Fedâkarlık(3), Düşünce(1), Sabır(1)	32
Koruma	Koruyucu(24), Şefkat/Merhamet(10), Sorumluluk(4), Kahraman/Lider(3)	41
Maddi destek	Para(4) Araba(2),	6
Aile	Ev(8), Reis(8), Kendi babam(3), Arkadaş(2)	21
Toplam katılımcı		206

Tablo 2’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcılara sorulan baba denilince akıllarına gelen ilk şeyin ne olduğuna dair soruda, 84 kişi *destek*, 41 kişi *koruma*, 32 kişi *duygusalılık*, 22 kişi *saygı*, 21 kişi *aile* ve 6 kişi *maddi destek* kategorisinde yer alan kodlara uygun cevaplar vermişlerdir. Görüşme verilerinin betimsel analizinde bazı katılımcıların cevapları aşağıdaki gibidir:

- “Sert bir kimlik gelir, otorite gelir. (K126)”  
 “Kurallar. (K154)”  
 “Güven veren bir dağ. Seni her şeyden koruyan bir can. (K134)”  
 “Ne kadar şanslı olduğum, benim babam. (K180)”  
 “Koruyan kollayan her türlü desteğini gösteren. (K18)”  
 “Anne kadar değerli olmayan ebeveyn. (K91)”  
 “Babama bir kere bile sarılmamış olmam. (K191)”  
 “Eve para getiren kişi. (K107)”  
 “Evin yönetimi ve işleri yoluna koymakta büyük sorumlulukları olan birey. (K150)”  
 “Ailesi için çabalayan bir kahraman. (K161)”  
 “Duygu karmaşası. (K153)”  
 “Bir aile için en değerli. (K196)”  
 “Evin reisi. (K144)”  
 “Her konuda çocuğuna yardımcı olan, ona hayatı öğreten birey. (K142)”

## Baba İle Kurulan İletişim ve Yapılan Aktiviteler

Görüşme formunun ikinci sorusunda katılımcılara “*Küçükken babanızla iletişiminiz nasıldı ve en çok ne yaptınız?*” sorusu sorulmuş ve verdikleri yanıtlar kodlara ve kategorilere ayrılmıştır. 206 üniversite öğrencisinin bulunduğu çalışmada, katılımcıların bazıları babaları ile yaptıkları farklı aktiviteleri yazmışlardır. Bu sebeple bir katılımcı birden fazla kodun içinde yer alabilmektedir.

**Tablo 3.** *Küçükken Baba İle Kurulan İletişim Ve Birlikte Yapılan Aktiviteler*

Kategoriler	Kodlar			Toplam (f)
	İletişim Etkinlikler	Güçlü	Orta	
Akademik faaliyetlerde bulunmak	Ödev yapmak (9)			24
	Kitap okumak (4)	Çalışmak (5)	Ödev yapmak (2)	
	Masal anlatımı (4)			
	Gezmek (26)			
Dolaşmak	Pikniğe/parka gitmek (14)	Gezmek (3)	Parka gitmek (1)	46
	Seyahat etmek (2)			
	Oyun oynamak (42)	Film/TV izlemek (5)		
Keyifli vakit geçirmek	Etkinlik yapmak (12)		Oyun oynamak (3)	94
	Top oynamak (6)	Oyun oynamak (3)		
	Film/TV izlemek (5)			

Tablo 3. Devam

Kategoriler	Kodlar			Toplam (f)
	Güçlü	Orta	Zayıf	
Keyifli vakit geçirmek	Şarkı söylemek (4)			
	Maç izlemek (4)	Oyun oynamak (3)		
	Güreş yapmak (3)		Oyun oynamak (3)	
	Alışveriş yapmak (3)			
	Bisiklet sürmek (2)	Etkinlik yapmak (1)		
Sözlü iletişim kurmak	Balık tutmak (1)			
	Sohbet etmek (12)	Sohbet etmek (4)	İletişim sorunları (4)	20
Diğer			Hiçbir şey (14)	
	Klasik şeyler (5)	Klasik şeyler (7)	Hatırlamıyorum (10)	38
			Kavga (2)	

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların 94'ü babalarıyla birlikte kaliteli vakit geçirdiklerini, 46'sı birlikte dolaştıklarını, 20'si sözlü iletişim kurduklarını, 24'ü babalarıyla akademik faaliyette bulduklarını; 38'i de hiçbir şey yapmadıklarını ve klasik her ailede olan genel şeyleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

#### **Akademik faaliyetlerde bulunmak**

Araştırmanın verilerinin betimsel analizinde katılımcıların bazıları (iletişimleri güçlü, orta ve zayıf olanlar dahil) çocukluklarında babalarıyla en çok ders çalışıp, ödev yaptıklarını, birlikte kitap okuduklarını ve masal dinlediklerini belirtmişlerdir. Bu kodlar nedeniyle *akademik faaliyetlerde bulunmak* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Beraber anaokulu ödevlerimi yapardık. Normaldi iletişimimiz. (K198)”

“Bana ders çalıştırırdı. Bilemediğimde yapamadığımda bağırır ve döverdi. (K86).”

“Beraber kitap okurduk. Her zaman babam benim için bir sığınak, bir bilgi yuvası olmuştur. (K163)”

“Masal okuyordu her gün iletişimimiz iyiydi. (K4)”

#### **Dolaşmak**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcıların 46 tanesinin (iletişim yanıtı güçlü, orta ve zayıf olanların hepsi dahil) cevapları gezmek, parka gitmek, pikniğe gitmek ve seyahate gitmek kodlarından oluşan *dolaşmak* kategorisinde yer almaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Gezerdik. Arkadaş gibiydik. (K3)”

“En çok parka lunaparka, alışveriş merkezlerine ve babamın iş yerine giderdik. Güzeldi babamla birlikte vakit geçirmekten hoşlanırdım. (K127)”

“Parka giderdik, salıncakta sallardı beni hiç söylenmeden, mutlu ederdi. (K128)”

“Parka giderdik, iletişimimiz zayıftı babama karşı çekingen davranırdım. (K143)”

“Babam çok sık seyahat ederdi bazen birlikte araba seyahatleri yapardık. (K72)”

“İşi nedeniyle en çok yolculuk yapardık, gezerdik. Çok iyi anlaşır eğlenirdik. (K93)”

### **Keyifli vakit geçirmek**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcılardan 89 kişinin (iletişim yanıtı güçlü, orta olanların hepsi dahil) çocukken babalarıyla birlikte farklı etkinlikler yaparak vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Cevaplar oyun oynamak, etkinlik yapmak, top oynamak, film/TV izlemek, şarkı söylemek, maç izlemek, alışveriş yapmak, güreş yapmak, bisiklet sürmek, balık tutmak kodlarını oluşturmuştur. Bu kodlar *keyifli vakit geçirmek* kategorisini oluşturmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Misket oynardık çok severdik misket oynamayı. Gayet yakın bir ilişkimiz vardı kendimi çok yakın hissediyordum babama. (K44)”

“Evcilik oynardık gayet rahat iletişim kurabilen biriydi ama kızmasından korkardım. (K57)”

“Babamın mesleği sebebiyle çok görüşemedik. Görüştüğümüz zaman sürekli oyun oynardık. (K167)”

“Babam marangoz ve ben onun ilk çocuğuyum. Kız evladı olmama rağmen mobilya montajlarına beraber giderdik benim için babama dair hatıralarımı dolduran en kıymetli zamanlardır onunla geçen birkaç saat. (K45)”

“Yemek yapardık, iletişimimiz iyi sayılabilecek düzeydeydi. (K164)”

“Maç yapardık, gezerdik. İletişimimiz gayet iyiydi. (K51)”

“Top oynardık. Özellikle futbolu çok oynardık. (K81)”

“Arabada radyodaki şarkılara eşlik ettiğimizi hatırlıyorum. (K173)”

“Okul hayatı ve gündelik konulardan muhabbet ederdik, ara ara alışverişe ve eğlenmeye giderdik. Tartışmalarımız olsa da normal bir iletişimimiz olduğunu düşünüyorum. (K32)”

“İşten gelmesini beklerdim sonra bisiklet sürerdik. (K116)”

“Balık tutardık. (K35)”

### **Sözlü iletişim kurmak**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcıların 25'i çocukken babalarıyla (iletişim yanıtı güçlü, orta ve zayıf olanların hepsi dahil) en çok karşılıklı iletişimde bulduklarını veya iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sohbet etmek ve iletişim sorunları şeklinde

kodlamalar *sözlü iletişim kurma* kategorisini oluşturmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

*“Bitkiler, bağ-bahçe bilgileri üzerine konuşurduk, bilgilerini benimle paylaşırdı. Babama çok bağlıydım. (K39)”*

*“Konuşurduk, fena sayılmazdı. (K74)”*

*“Sohbet ederdik. Daha çok nasihat etmeyle geçen güzel iyi sohbetler. (K62)”*

*“İletişimimiz çok güzeldi sohbet ederdik dergiler okurduk oyunlar oynardık. (K152)”*

*“Birlikte çarşıya gider bisiklet tamir ederdik. Çocukken iletişimimiz kısıtlı idi. (K204)”*

*“Babam anılarını bizimle paylaşırken keyifle sohbet ettiğimiz zamanlar olurdu. (K132)”*

### **Diğer**

Araştırmanın analizinde katılımcıların 38’i (iletişim yanıtı güçlü, orta ve zayıf olanların hepsi dahil) çocukken babalarıyla pek bir şey yapmadıklarını, yapsalar bile genel olarak her ailede yapılan klasik şeyler olduğunu söylemişlerdir. Ancak babalarıyla iletişimlerinin zayıf olduğunu belirten katılımcılar ek olarak kavga ettiklerini veya birlikte aktivite yapıp yapmadıklarını hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan ulaşılan kodlarla *diğer* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

*“Zayıf bir iletişimimiz vardı, pek bir şey yapmazdık. (K34)”*

*“Hep aynı şeyler. Aktivite yapmazdık. İletişimimiz oldukça zayıf ve yok denecek kadar azdı. (K82)”*

*“Akşam ailecek vakit geçirirdik. Kısıtlıydı. (K185)”*

*“İletişimimiz sıkı değildi. Beraber etkinlik yaptığımızı hatırlamıyorum. (K50)”*

*“Hatırlamıyorum. Sevgisini belli eden biri değil çünkü. (K154)”*

*“Benimle ilgilenmezdi genelde kavga ederdik. (K205)”*

### **Babaya Benzetilen Nesne**

Katılımcılara *“Babanızı bir nesneye benzetecek olsanız bu ne olurdu? Neden?”* sorusu sorulmuş ve verdikleri cevaplar benzer özelliklerine göre kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcılardan babalarını bir nesneye benzetmeleri istenmiştir. Katılımcıların 19’u soruyu anlamadıklarını ya da benzetemeyeceklerini belirterek cevap vermemişlerdir. Geri kalan 187 katılımcı soruya yanıt vermiştir. Katılımcıların yanıtları göz önünde bulundurularak kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler; koruyucu, destek, anılar, mesafe, bilgi, sertlik, fedakârlık, yönlendiren, maddi destek, fiziksel özellikler, düzenleyici, güç ve yetenek olarak sıralanabilir.

**Tablo 4.** Babaya Benzetilen Nesnelere

Kategoriler	Kodlar(Frekans)	Toplam
Koruyucu	Kapı(11), Kalkan(6), Ağaç(5), Bataniye(5), Ev(5), Çatı(4), Kale(4), Giysi(3), Bulut(2), Süper kahraman(2), Aslan(1), Güvenlik tabelası(1)	49
Destek	Ağaç(18), Dağ(12), Direk(6), Duvar(5), Kolon(4)	45
Anılar	Koltuk(3), Çay(2), Bağlama(1), Dönme dolap(1), Çocuk(1), Fotoğraf(1), Kukla(1), Mouse(1), Tornavida(1), TV(1)	13
Mesafe	Biblo(3), Alev(1), Balon(1), Busdolabı(1), Ekşi yüz sakızı(1), Damacana(1), Demir(1), Kapalı kutu(1), Limon(1), Şemsiye(1), Terlik(1), Test kitabı(1)	14
Bilgi	Kitap(8), Bilgisayar(5),	13
Sertlik	Beton(3), Sopa(3), Sinir bozucu her şey(3), Sivri eşyalar(2), Şimşek(1)	12
Fedakârlık	Lamba(4), Mum(2), Alarm(1), Arı(1), Kâğıt(1)	9
Yönlendiren	Pusula(3), Akıllı telefon(2), Anahtar(2), Robot(1), Sigorta(1)	9
Maddi destek	Para(4), Taşıt(3)	7
Fiziksek özellikler	Babam(1), Minder(1), Peluş(1), Silah(1), Süs(1), Vazo(1)	6
Düzenleyici	Dolap(2), Bardak altlığı(1), Yemek masası(1)	4
Güç	Kamyon(1), Masa ayağı(1), Tren(1)	3
Yetenek	İşviçre çakısı(1), Robot(1), Şampiyon(1)	3
Yanıt vermeyen		19
Toplam katılımcı		206

### **Koruyucu**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcılardan 49 kişinin verdiği cevapların koruma kelimesiyle ilgili olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cevaplarıyla kastettiklerinden yola çıkarak kodlar belirlenmiş ve bu kodlar *koruyucu* başlıklı kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Kapı. Çünkü ne zaman başım sıkışsa, darda kalsam onun kapısını çalarım. (K91)”

“Kalkana benzetirdim. Kalkan olarak bizi koruyan, koruma görevini üstlenen kişi. (K106)”

“Ağaç, çünkü hayatın zorluklarına karşı gölgesinde yaşıyorum. (K52)”

“Bataniye. Koruyucu hissettirdiği için. (K4)”

“Ev. Çünkü insan evinde kötülüklerden korunur, güvende olur. Ben de babamın yanında güvende hissediyorum. (K77)”

“Bir evin çatısı. Çünkü o varken daha güvende hissediyorum. (K134)”

“Kale. Sağlam, güvenilir. (K62)”

“Aslan, çünkü aslanlar ailelerini diğer hayvanlardan korur. (K175)”

### **Destek**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcılardan 45’inin verdiği cevapların destek ve dayanak kelimelerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu sebeple *destek* başlıklı kategori belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:



“Ağaç çünkü her zaman arkamda duran kollarını açmış bir şekilde destek olur. (K17)”

“Dağ. Çünkü bana zor gelen çoğu şeyde her zaman babamın onu yapmada yardımcı olacağını biliyordum, hep arkamda olacağını. Bu stresimi azaltıyordu. (K160)”

“Direk. Yaslanabileceğim bir direk. (K141)”

“Duvar yıkılmayan sağlam. (K131)”

“Kolona benzetirdim. Olmazsa evler yıkılır. (K196)”

### **Anılar**

Araştırmanın betimsel analizinde 13 katılımcının bu soruya genel olarak anılarıyla cevap verdikleri görülmüştür. Babalarıyla ilgili hatıralarından yola çıkarak betimleme yapan bu katılımcıların cevapları *anılar* kategorisinde yer almaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Üçlü koltuk. Küçükken hep aynı koltukta oturduğu için. (K124)”

“Çaya benzetirdim ikisi de bana muhabbeti çağrıştırdığı için. (K7)”

“Belki nesne değil ama çocuğa benzetiyorum çünkü ruhen yetişkin değil. (K205)”

“Fotoğraf. Ben ilkokuldayken vefat ettiği için fotoğrafta kalan anılar. (K48)”

“Kukla çünkü çok değişiyor. Başka insanların yorumlarına göre hareket ediyor. (K93)”

### **Mesafe**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcıların 14’ünün babalarını benzettikleri nesnelere, yakından can acıttığı uzaktan sevimli görüldüğü gibi sebepler sunmalarından dolayı katılımcıların cevapları kodlanmış ve *mesafe* başlıklı bir kategori belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Alev, uzakta durursan ısıtır çok yaklaşırsan yakar. (K13)”

“Büyük bir balon. Çünkü babam öfkelidir. Her an patlayabilir biraz tedirgin eder. Ama bir taraftan da eğlencelidir. (K64)”

“Ekşi yüz sakızı. Dışı ekşi olsa da içinde şeker gibidir. (K166)”

“Demir, çünkü çok sağlam ama o sağlamlık başkalarının canını yakabiliyor. (K25)”

“Babamı limona benzetiyorum. Dışarıdan parlak, sarı, etkileyici içi ise ekşi. (K101)”

### **Bilgi**

Araştırmanın betimsel analizine göre katılımcıların 13’ünün babalarını benzettikleri nesnelere bilgi, bilgili gibi kelimelerden ve bilgiyi andıran nesnelere olduğu görülmüştür. Bu sebeple katılımcıların cevapları kodlanmış ve *bilgi* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Kitap. Her daim bilgi ve huzur veren. (K33)”

“Kuantum bilgisayarı. Kendisini çok zeki bulurum analiz ve ileriye dönük planlaması iyidir. (K19)”

“Çok prensipli bir insan olması sebebiyle ve sorduğum her soruyu bilmesi sebebiyle babam en çok bilgisayara benziyor. (K190)”

### **Sertlik**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcıların 12’sinin babalarını benzettikleri nesnelere şiddeti, yalnızlığı ve baskıyı andıran nesnelere olduğu belirlenmiştir. Tüm bu şiddet öğelerini yansıtan cevaplar *sertlik* kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Taştan bir heykel. Fikirlerini hiçbir şekilde hiç kimse aşamaz, değiştiremez. (K147)”

“Sopa. Çünkü hep bana baskı uyguluyordu. Kendi istediği neyse onu yaptırıyordu. (K56)”

“Sivri bir kalem. Kişiliği sivri ve can acıtıcı olduğu için. (K155)”

“Tokmak, eve geliş saatlerinde herkes evde gerilir. (K133)”

### **Fedakarlık**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcılardan 9’unun babalarını fedakârlık kavramıyla ilişkilendirdikleri ve benzettikleri nesnelere fedakârlık kavramıyla açıkladıkları için kodlar *fedakârlık* kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Mum, çünkü kendisi yanarken bizi aydınlatmak için elinden geleni yapıyor. (K15)”

“Lamba. İhtiyacım oldu her an ulaşabileceğim bir yerde ve benim için fedakârca her şeyi yapar. (K193)”

“Sanırım ateş olurdu. Çünkü ömrünün sonuna kadar hem ısıyla hem ışığıyla çevresine yardım ediyor, kendi yok oluyor. (K40)”

### **Yönlendiren**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcıların 9’unun babalarını kendilerine yardımcı olan, işlerinde yönlendiren nesnelere benzettikleri tespit edildiği için *yönlendiren* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Pusula, bana rehber olduğu için. (K6)”

“Akıllı telefon, beni yönlendiren ve bana sürekli bir şeyler öğretmeye çalışan hayatıma yön veren. (K129)”

“Robot, kendi istekleri doğrultusunda yönlendirmeyi sever ve kendi isteklerini empoze ettirmeye çalışır. (K2)”

“Sigorta. Hatalarımı erkenden görüp uyararak ama son ana kadar müdahale etmeyen kişidir babam. (K194)”

### **Maddi Destek**

Araştırmanın betimsel analizinde 7 katılımcının babalarını maddi değeri olan nesnelere eşleştirdikleri ve bunu özellikle belirttikleri belirlenmiştir. Bu nedenle *maddi destek* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Cüzdan çünkü bana para veriyor. (K11)”

“Bankamatik demek çok içimden gelmese de babam parasal olarak zor durumda bırakmazdı. (K150)”

“Uçak, her yere götürüyor beni. (K21)”

### **Fiziksel özellikler**

Araştırmanın betimsel analizinde 6 katılımcı babalarının fiziksel özelliklerine göre nesnelere benzerlik kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle *fiziksel özellikler* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Minder. Uzun olduğu için mindere benziyor. (K199)”

“Peluş beyaz ayı çünkü göbeği var ve saçları beyaz ve ona sarıldığımda kendimi mutlu ve güvende hissediyorum. (K57)”

“Vazoya benzetirdim. Babam kısa boylu ve biraz şişman öyle bir vazoya benzetirdim. (K44)”

### **Düzenleyici**

Araştırmanın betimsel analizinde 4 katılımcı babalarını evi ve hayatı derleyip toplayan bireyler olarak niteleyerek hayatın içinde eşyaları yerleştirmede kullanılan nesnelere benzettiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle *düzenleyici* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Dolap olurdu çünkü her şeyi içine sığdırır ve dışarıdan çok düzgün, sağlam görünür. (K179)”

“Çay bardağının altındaki tabanlık olurdu. Döküleni toplardı. (K28)”

### **Güç**

Araştırmanın betimsel analizinde 3 katılımcının babalarını çok güçlü olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu katılımcılar babalarını güç unsurlarıyla ilişkili nesnelere benzetmişlerdir. Bu nedenle *güç* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Kamyon, güçlü ve her şeyi taşıyabiliyor. (K85)”

“Masa ayaklarına benzetirim. Her şeyi taşıdığı için. (K109)”

## Yetenek

Araştırmanın betimsel analizinde 3 katılımcı babalarının çok yetenekli olduğunu, ellerinden her işin geldiğini ifade ederek bu doğrultuda cevaplar vermişlerdir. Bu nedenle *yetenek* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“İsviçre çakısı çünkü her şeyi bilir ve yapabilir. (K164)”

“Robot, elinden her iş gelir. (K121)”

## Cevap vermeyenler

Araştırmanın betimsel analizinde 19 katılımcının bu soruya yanıt bulamadıklarını söyledikleri ve soruyu yanıtsız bıraktıkları belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Bu soruya bir cevap bulamadım. Soyut bir kavramı somuta çevirmek tek bir yönüne odaklanmayı gerektirir. (K24)”

“Babamı bir nesneye benzetemem. (K76)”

## Baba Olmanın Gereklilikleri

Katılımcılara “Baba olmanın gereklilikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar 5 kategori altında çeşitli kodlara ayrılmıştır.

**Tablo 5.** Baba Olmanın Gereklilikleri

Kategoriler	Kodlar(Frekans)	Toplam
Çaba	Fedakârlık(25), Sorumluluk almak(20), Aile olmak(12), İnsan yetiştirmek(10), Sahiplenmek(9), Güç(8), Her şey(6), Emek vermek(3), Zor meslek(3), Adil olmak(2)	108
Dayanak	Destek olmak(23), Korumak(15), Güven vermek(11)	49
Rehber	Yol gösterici olmak(17), Kutsal görev(4)	21
Duygusalılık	Koşulsuz sevgi(16), Çocukla çocuk olmak(6), Merhamet(4), Duygularını göstermek(3), Bilmiyorum(3), İşe yaramazlık(3), Biyolojik bir olay(2), Güzellik(1)	38
Toplam katılımcı		206

Tablo 5’te görüldüğü gibi baba olmanın gerekliliğini katılımcıların 98’i *çaba* kategorisi, 49’u *dayanak* kategorisi, 38’i *duygusalılık* kategorisi ve 21’i ise *rehber* kategorisi altında bulunan kodlarla ilişkilendirmiştir.

## Çaba

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcıların büyük bir kısmının baba olmayı çaba gerektiren faktörler ile ilişkilendirdikleri belirlenmiş ve *çaba* başlıklı bir kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Fedakârlık, kendinden çok çocuğunun hayatı için uğraşmak. (K18)”

“Omuzlarındaki taşlara rağmen çocuğuna kanat takıp uçurmaktır. (K95)”

“Baba olmak çocuklarına kol kanat germek, kendini değil onları düşünmek ve onlar için çaba harcamaktır. (K112)”

“Annelik ile birlikte uzun vadeli, istenildikten sonra caymanın mümkün olmaması ve hak ettiği ciddiyetin gösterilmesi gereken bir sorumluluktur. (K138)”

“Baba olmak iyi ve kötü durumlarda ailenin yanında olmaktır onları korumaktır çocuklarını hayata hazırlamaktır. (K36)”

“Baba olmak, küçük bir çocuğa yuva olmaktır. (K96)”

“Baba olmak tüm derlere rağmen eve geldiğinde hiçbir şey yokmuş gibi ailesine gülümsemektir. (K184)”

“Hayata dair güçlü bireyler yetiştirebilmek. (K19)”

“Baba olmak şekilsiz bir hamuru yoğurarak o hamuru güzelce şekillendirmektir. (K40)”

“Dünyaya evladiyla imza atabilmektir. Yani gelecek nesli ayakları sağlam bir şekilde yetiştirmektir. (K148)”

“Kalbinin yanına bir kalp daha eklemek aldığı nefesi çocuklarına pay etmek sahibi olmadığını bilerek emaneti sahiplenmek. (K37)”

“Baba olmak ailenin yıkılmaz kalesi olmak. (K10)”

“Baba olmak kurullarla beraber, baskıcı olmamak ve hatalara karşı affedici ve düşünceli olmaktır. Güç veren olmaktır, otoritesiyle özgüveni yıkan değil. (K147)”

“Baba olmak çocukları ve eşlerine her şey olmaktır. Ne olursa olsun dışarıdaki her şeye karşı korumaktır, savunmaktır. Çocuğunun yanında olmaktır. El iyisi değil ev iyisi olmaktır. (K206)”

“Emektir. Çabadır gayrettir. (K120)”

## **Dayanak**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcıların 49’unun baba olmayı dayanak, destek gibi sözcüklerle ilişkilendirdikleri görülmüş ve *dayanak* başlıklı bir kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Baba olmak; evlada güzel ahlak ve insanlık eğitimini vermek, her koşulda sığınabileceği liman olmak demektir. (K45)”

“Her ne olursa olsun sorgulamadan arkada durmaktır. (K76)”

“Çocuğunun arkasında yıkılmaz bir dağ olmak. (K93)”

“Ailesini koruyup kollayan evin direği zorluklara karşı göğüs geren ailesini çok seven kişi. (K55)”

“Baba olmak ağaç olmak gibidir hem koruyup kollar gölgesinde dinlenirsin hem de oksijen yayar sana yaşamı gösterir. (K204)”

“Eşine ve çocuklarına güven vermek onları sevmek ve onlara sadık olmak. (K13)”

## **Rehber**

Araştırmanın betimsel analizinde 21 katılımcının baba olmayı rol model, yol gösteren gibi kelimelerle ifade ettikleri görülmüştür. Bu katılımcıların kodlarına *rehber* kategorisi altında yer verilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

*“Bence baba olmak çocuğun kendini gerçekleştirmesine izin verirken düştüğünde nasıl kalkacağını öğretmektir. Yürümesine izin vermek ama başına güneş geçmesin diye gölge olmaktır. (K57)”*

*“Rol model olması gereken önemli bir kişi. (K63)”*

*“Baba olmak evladının kendi görüş hayal ve isteklerine engel olmadan her daim onun yanında olup ona destek olmak gerektiğinde ise ona doğru yolu göstermek. (K150)”*

*“Anne olmak kadar kutsal, anne gibi ilgili biri olmak. Bir babamızın olduğunu her zaman hissetmemiz. Yanımızda olmasa da varlığı yeter diyebilmemiz. (K98)”*

## **Duygusalılık**

Araştırmanın betimsel analizinde 38 katılımcının, baba olmanın gereklilikleri hakkında koşulsuz sevgi ve onu çağrıştıran duygusal ifadelerle yer verdikleri görülmüştür. Bu sebeple duygusal ifadeler kodlanmış ve *duygusalılık* başlıklı bir kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

*“Dünyada sizi annenizden sonra seven 2.kişi. (K22)”*

*“Her koşul ve şartta sevgisini ailesine devamlı yansıtmaktır. (K42)”*

*“Yerine göre annede, arkadaş da olabilmek. (K84)”*

*“Baba olmak her şeyden önce çocuğuyla beraber büyülmektir. O hangi yaşta olursa o yaşaymış gibi davranabilmektir. Merhametli ve neşeli olmaktır. (K86)”*

*“Bir küçük yetenek ve merhamet meselesi. (K92)”*

*“Evladlarını yük gibi hissettirmeden huzurluca yaşamak. (K15)”*

*“Olmasa da olur. (K114)”*

*“Babam gibi olmamasıdır. (K133)”*

*“Çocuk sahibi olmak. (K171)”*

## **İdeal Baba Özellikleri**

Katılımcılara “İdeal baba özellikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları önce kodlanmış ve daha sonra kodlar arasındaki ortak yönler bulunarak kategoriler oluşturulmuştur. 206 katılımcıdan oluşan çalışmada, katılımcıların çoğu ideal babaya dair birçok özellik yazmışlardır. Bu sebeple bir katılımcı birden fazla kodun içinde yer alabilmektedir.

**Tablo 6. İdeal Baba Özellikleri**

Kategoriler	Kodlar(Frekans)	Toplam
Sevgi dolu olma	Sevgisini gösterebilen(65), Çocuklarına zaman ayıran/ilgili(37), Şefkatli(35), Ailesine/eşine bağlı(29), Sevecen(19), Çocuğu ile arkadaş/çocuk olabilen(15), Değerli hissettiren(14), Eğlenceli(12), Güzel kapli(7), Kibar(4), Huzur verici(3), Cömert(2),	242
Yapıcı olma	Saygı gösteren(29), Kuvvetli iletişim(22), Sorumluluk sahibi(15), Dürüst(13), Disiplinli(11), Güçlü(9), Sabırlı(9), Empati sahibi(8), Fedakâr(8), Adil(5), Ağırbaşlı(2), Gayretli(2), Modern(2)	135
Destekleyici olma	Güven veren(38), Dayanak(36), Anlayışlı(35), Öğüt veren/rehber(26), Koruyucu(23), Bilgili(10), Düşünceli(9), Yerine göre davranabilen(7), Maddi durumu iyi(6), Sağduyulu(4), Tutarlı(4), Kriz yönetimi olan(3), İleri görüşlü(2), Zeki(2)	205
Kararsızlar	İdeal baba yoktur(4), Bilmiyorum(2)	6
Toplam katılımcı		206

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların ideal bir babada bulunmasını istedikleri özelliklerin başında *sevgi dolu olma* kategorisi altında bulunan kodlar vardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu kodların birden fazlasına cevaplarında yer vermişlerdir bu sebeple bu kategorinin frekansı 277 olarak belirlenmiştir. 135 katılımcı *yapıcı olma* kategorisi altında bulunan kodları, 170 katılımcı *destekleyici olma* kategorisi altında bulunan kodları, 6 katılımcı ise *kararsız* kategorisi altında bulunan kodları cevaplarında belirtmişlerdir.

### **Sevgi dolu olma**

Araştırmanın betimsel analizinde katılımcılar en fazla sevgisini gösterebilmeli cevabını vermişlerdir. Katılımcılar sevgi gösterme, şefkatli olma, sevecenlik gibi cevaplar verdikleri için *sevgi dolu olma* başlıklı bir kategori oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Çocuklarıyla arkadaş olabilen, sevgisini göstermekten çekinmeyen, şefkatli, hata yapsa bile destekleyen. (K14)”

“İdeal baba, sevgisini gösteren, korkusuzca yanında olduğunu hissettiren, destekleyen ve çocuklarıyla eğlenebilen babadır. (K20)”

“Çocuğuyla vakit geçirmeyi bilmeli onlarla yeri geldiği arkadaş olabilmeli. Çocuklarını her konuda eğitebilmeli (K49)”

“İletişimi iyi olan, yalan söylemeyen, çocuğu ile vakit geçiren bir baba. (K58)”

“Şefkatli, dürüst, kibar, cömert, empati sahibi olmalı. (K36)”

“Ne olursa olsun elini çocuğunun üstünden çekmeyen, ailesinin kıymetini bilen ideal babadır bence. (K48)”

“Ailesine sevgi ve saygıyla bağlı, eşine sadakat gösteren, dürüst, kibar, naif, çocuklarına zaman ayırıp onlarla ilgilenen, oyunlar oynayan bilinçli vs. kimseler ideal baba özelliklerine sahip diyebiliriz. (K75)”

“İdeal bir baba anlayışlı, sevecen, adaletli, dürüst ve gerektiğinde çocuğuyla çocuklaşabilendir. (K161)”



“Çocuklarına birey olarak değer verebilme onları kendilerine bir yatırım olarak görmemek. (K119)”

“Eşine ve çocuklarına saygılı, İleri görüşlü, Eğitilmiş ve eğitime önem veren ve en önemlisi eğlenceli olması. (K117)”

### **Yapıcı**

Araştırmanın betimsel analizinde 135 katılımcının ideal baba özelliklerine dair cevapları *yapıcı* kategorisi altında kodlanmıştır. Bu kategori altında olup başka kategorilerin kapsamına giren veya bu kategoride birden fazla kodun içinde yer alan katılımcılar da mevcuttur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Çocuğuna saygı gösteren, ilgilenen, her durumda yanında olan ve değerli olduğunu hissettiren baba. (K4)”

“Çocuğuna birey gibi yaklaşması, kararlarına saygı duyması. (K53)”

“Düşüncelere saygı duyan, destekleyici, koruyucu, şefkatli, anlayışlı. (K63)”

“İyi bir dinleyici, sır tutabilen ve güven veren omzu ile her konuda ağlamanız için açık olan birisi. (K57)”

“Dert dinleyen, destek olan. (K107)”

“Hayatının merkezinde ailesi bulunan, onlara bakmayı ve korumayı kendine ilke edinmiş, her şeyden önce de iyi bir örnek olabilecek aile bireyidir. (K129)”

“İletişimi iyi olan, yalan söylemeyen, çocuğu ile vakit geçiren bir baba. (K58)”

“Yalansız, güvenilir, hoşgörülü, güler yüzlü. (K128)”

“Korkutmadan gerekli terbiyeyi verebilen kişi. (K54)”

“Sabırlı hoş görüşlü modern zeki kültürlü. (K70)”

“Kendini bir çocuk yerine koyup senin kafandan gibi olması lazım. (K68)”

“Sevgi gösteren, fikirlere saygı duyan, ayırım yapmayan, güven veren. (K151)”

### **Destekleyici**

Araştırmanın betimsel analizinde 170 katılımcının ideal baba özellikleri sorulunca koruma, sahip çıkma, destek olma gibi ifadelere çok sık yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu sebeple katılımcıların cevapları kodlanarak *destekleyici* kategorisi belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Güven duyulan, koruyucu, samimi ve uzlaştırıcı kişidir. (K7)”

“Koruyucu, güven verici, destekleyici, saygılı, sevgili, öğüt verici. (K17)”

“Gerektiğinde tepkisini ortaya koyan, gerektiğinde merhametiyle kucaklayandır. Evladına sonsuz güvenen ve yol gösterendir. Evladın zorlandığı konularda arkasında görkemli bir dağdır. (K39)”

“Destekleyen, tamamlayan, iyi ve kötüyü anlatan. (K124)”

“Koruyucu kollayıcı sahiplenici. (K42)”

“İdeal baba ailesi için her şeyi yapabilir, korumacıdır, düşüncelidir. (K132)”

“Güçlüdür, eve para getirir, problem çözücüdür, şefkatlidir. (K205)”

“Sinirlendiğinde bile kendisine hâkim olup mantıklı düşünebilen kişi. (K78)”

“Çocuklarıyla her daim iletişim içinde olan, eşine saygılı ve elinde olduğunca her derde çözüm getirebilen kişi. (K143)”

### **Kararsızlar**

Araştırmanın betimsel analizinde 6 katılımcının zihinlerinde ideal baba diye bir kavram olmadığı ve bu kavram çok geniş bir ifade olduğu için soruya yanıt vermediği belirlenmiştir. Bu sebeple *kararsızlar* kategorisi belirlenmiştir.

“İdeal baba diye bir şey yoktur. (K31)”

“Bence ideal baba ideal çocuk anne böyle bir şey yoktur. (K37)”

“Bu soruya cevap veremeyeceğim çünkü çok geniş kapsamlı. (K43)”

### **TARTIŞMA**

Bu araştırmada; üniversitede lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan genç yetişkin bireylerin erken çocukluk dönemlerine ait zihinlerindeki baba şemasının ve ideal baba figürlerinin niteliksel olarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın ilk sorusunda, üniversite öğrencilerinin *baba* denilince akıllarına gelen ilk şeyin ne olduğuna dair verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların baba figürünü genellikle *destek, koruma, duygusallık, saygı, aile* ve *maddi destek* gibi farklı kategoriler altında değerlendirdiğini göstermektedir. Katılımcı grubunun çoğunluğu babayı destekleyici bir figür olarak tanımlamıştır. Güven veren, evin direği olan ve her türlü pratik yardımı sağlayan bir baba imgesi bu kategoride öne çıkmaktadır. Bu bulgu, baba figürünün aile içindeki destekleyici rolüne vurgu yapan mevcut literatürü destekler niteliktedir. Araştırmalar, babaların çocuklarının duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir destekleyici rol oynadığı ortaya koymaktadır (Lamb, 2010; McWayne vd., 2013). Ayrıca, babaların destek sağlama rolünün çocukların özgüven duygusunu geliştirdiği ve onların sosyal hayata daha etkin bir şekilde katılmalarını sağladığı vurgulanmaktadır (Pleck, 2010). Katılımcılar, babayı koruyucu bir figür olarak da tanımlamışlardır. Bu bağlamda, baba figürü genellikle *kahraman, koruyucu* ve *sorumluluk sahibi* olarak betimlenmiştir. Bu bulgular, baba figürünün çocuklar için bir güven kaynağı olma rolüne işaret etmektedir. Babaların aile içinde koruyucu bir rol üstlenmesi, çocukların psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Roggman vd., 2013). Baba figürü, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağlayarak çocukların gelecekteki ilişkilerinde güvenli bağlanma biçimleri geliştirmelerine de yardımcı olur (Panter-Brick vd., 2014). Katılımcıların bir bölümü, baba figürünü duygusal bir bağlamda ele almaktadır. Baba, bazı katılımcılar tarafından *sevgi, hayatın anlamı* ve *fedakârlık* gibi olgularla

ilişkilendirilmiştir. Babaların çocuklarıyla kurdukları duygusal bağ, çocukların duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Cabrera vd., 2018). Bu bulgular, babaların çocuklarıyla duygusal bağ kurma gerekliliğine dikkat çeken araştırmalarla uyumludur (Fabricius vd., 2012; Rodrigues vd., 2021). Baba figürünün çocukların duygusal dünyasında bu kadar önemli bir yer tutması, onların gelecekteki ilişkilerinde de derin izler bırakmaktadır. Bazı katılımcılar baba figürünü saygı bağlamında ele alarak *otorite*, *güç* ve *büyüklik* gibi olgularla tanımlamıştır. Bu bulgular, baba figürünün geleneksel olarak otorite ve disiplinle ilişkilendirilen bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bu durum, geleneksel ataerkil toplum yapısının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Babaların aile içinde otorite sahibi olmalarının çocukların disiplinli bir şekilde yetişmelerine katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Volling vd., 2019). Ancak, bu otoriter rolün, babalar ve çocuklar arasındaki duygusal bağı zayıflatabileceği ve çocukların babalarına karşı mesafeli bir tutum geliştirmelerine neden olabileceği de belirtilmektedir (Parke ve Cookston, 2019). Katılımcıların bir bölümü baba figürünü *aile* bağlamında değerlendirmiştir. Baba, evin reisi, ailenin birleştirici unsuru ve güven kaynağı olarak tanımlanmıştır. Bu bulgular, babaların aile içindeki temel rollerinden biri olan birleştirici rolünü destekler niteliktedir. Özellikle, babaların aile içindeki liderlik ve rehberlik rolü, çocukların sosyal becerilerini ve değerlerini geliştirmede önemli bir etken olarak görülmektedir (Cabrera vd., 2018). Bazı katılımcılar da babalarını *sadece para veren bir kaynak* yani *maddi destek* olarak tanımlamışlardır. Bu öğrencilerin babalarıyla yoğun bir duygusal bağa sahip olmadıkları düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcı grubun genel olarak babalarını destekleyici bir güce benzettikleri tespit edilmiştir. Cesur ve Türkoğlu'nun (2019) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmada çocukların babalarını *sevgi ve sevme* sözcükleri ile tanımladıkları görülmektedir. Küçük yaş grubu çocuklar babadan sevgi ihtiyaçlarını karşılama beklentisi beklerken, genç yetişkin dönemdeki bireylerin babadan destek görme ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda, üniversite öğrencilerinin çocukken babalarıyla iletişimleri ve en çok ne yaptıklarına dair verdikleri cevaplar incelenmiştir. Katılımcıların babalarıyla iletişimlerini güçlü, orta ve zayıf olarak nitelendirdikleri ve babalarıyla akademik faaliyetlerde buldukları, dolaştıkları, keyifli vakit geçirdikleri, sözlü iletişim kurdukları ve klasik şeyler yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcı grubun çoğunluğu babalarıyla iletişimlerini güçlü olarak tanımlamış ve en çok keyifli vakit geçirdikleri aktivitelere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Babalar genel olarak çocuklarıyla oyunlar oynayarak nitelikli vakit geçirmektedirler (Amodia-Bidakowska vd., 2020; Mehall vd., 2009; Türkoğlu vd., 2013). Katılımcıların bir kısmı babalarıyla akademik faaliyetlerde bulduklarını, birlikte ders çalıştıklarını, kitap ve masal okuduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmalar, babaların çocuklarının eğitime aktif katılımının,

çocukların akademik performansını ve okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Flouri ve Buchanan, 2004; Rollè vd., 2019). Katılımcıların babalarıyla gezmeye gitmek, piknik yapmak ve seyahat etmek gibi aktiviteler gerçekleştirdiği de görülmektedir. Bu tür sosyal etkileşimler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır (Guralnick, 1999). Yapılan araştırmalar, babalarla birlikte yapılan dış mekân aktivitelerinin çocukların sosyal uyum ve özgüven gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Lamb, 2010). Katılımcıların büyük bir kısmı babalarıyla keyifli vakit geçirdiklerini, birlikte oyun oynadıklarını, film/TV izlediklerini ve diğer eğlenceli aktiviteleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Babaların çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli zaman aktiviteleri, çocukların bilişsel, dil ve sosyo-duygusal gelişimine katkıda bulunur (Lang vd., 2014; Tamis-LeMonda vd., 2004; Xu vd., 2010). Babalarla geçirilen eğlenceli zaman dilimleri, çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına ve babalarıyla daha güçlü bir duygusal bağ geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Brown vd., 2012). Bazı katılımcılar çocukluk dönemlerinde babalarıyla sözlü iletişim kurduklarını, sohbet ettiklerini ve çeşitli konular üzerine konuştuklarını belirtmişlerdir. Araştırmalar, babaların çocuklarıyla kurdukları etkili sözlü iletişimin, çocukların dil gelişimini desteklediğini ve bu becerilerin okul başarısına olumlu yansıdığını ortaya koymaktadır (Tamis-LeMonda vd., 2004). Son olarak, katılımcıların bir kısmı, çocukluk dönemlerinde babalarıyla birlikte pek bir şey yapmadıklarını ya da klasik aile içi aktiviteler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, babalarıyla zayıf bir iletişim kurduklarını ve hatırlanabilir etkinliklerin az olduğunu ortaya koymaktadır. Parke (2017), babaların çocuklarıyla yeterince vakit geçirmemesinin ve iletişim eksikliklerinin, çocukların duygusal gelişiminde olumsuz etkiler yaratabileceğini vurgulamaktadır. Bu tür durumlar, çocukların babalarıyla olan ilişkilerinde kopukluklara ve ileriki yaşamlarında sosyal ve duygusal problemler yaşamalarına neden olabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda, üniversite öğrencilerinin babalarını bir nesneye benzetmeleri istenmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların babalarını genellikle *koruyucu, destekleyici, bilgi sağlayıcı, sert, fedakâr, yönlendirici, maddi destek sağlayıcı, düzenleyici, güçlü ve yetenekli* olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bunların yanı sıra bazı katılımcılar babalarını hatırladıkları anılarına ya da fiziksel özelliklerine göre tanımlarken bazı katılımcılar da duygusal uzaklıklarını dile getiren mesafe ifadelerine yer vermişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı babalarını koruyucu nesnelere benzetmiştir. Kapı, kalkan, ağaç, battaniye ve ev gibi nesnelere yapılan bu benzetmeler, babaların çocukları için koruyucu ve güven verici bir figür olduklarını vurgulamaktadır. Lamb (2010) ve Parke (2017) gibi araştırmacılar, babaların çocuklar üzerindeki koruyucu etkisinin, onların duygusal ve fiziksel güvenliklerini sağlamada kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Destekleyici nesnelere yapılan benzetmeler, babaların çocukları için güvenilir bir dayanak olduklarını göstermektedir.

Ağaç, dağ, direk ve duvar gibi nesnelere, babaların çocuklarına sağladıkları duygusal ve fiziksel desteği yansıtmaktadır. Babaların çocuklarına sağladıkları destek, onların özgüvenini artırarak stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirmektedir (Leidy vd., 2013). Babaların koruyucu ve destekleyici rolü, çocukların zorlu yaşam koşullarıyla başa çıkmalarını kolaylaştırmakta ve onların kendilerini güçlü hissetmelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca katılımcılar, babalarını bilgi sağlayıcı ve yönlendirici nesnelere de tanımlamıştır. Kitap, bilgisayar, pusula ve akıllı telefon gibi nesnelere yapılan benzetmeler, babaların çocukları için birer rehber ve bilgi kaynağı olduklarını ortaya koymaktadır. Babaların çocuklarına sağladıkları bilgi ve rehberlik, onların bilişsel gelişimi üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır (Tamis-LeMonda vd., 2004). Bu tür rehberlik, çocukların sadece bilgiye erişimini değil, aynı zamanda bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve hayatlarına nasıl entegre edeceklerini öğrenmelerine de yardımcı olur. Araştırmada bazı katılımcılar, babalarını sert ve mesafeli nesnelere benzetmiştir. Sopa, taş, demir gibi nesnelere yapılan bu benzetmeler, babaların otoriter, sert ve zaman zaman uzak duran figürler olarak algılandığını göstermektedir. Literatürde, otoriter ebeveynlik stiline çocuklar üzerindeki etkileri tartışmalı bir konudur. Yapılan bazı çalışmalarda, otoriter ebeveynliğin çocukların özgüvenini zedeleyebileceği ve bağımsız düşünme becerilerini engelleyebileceği belirtilmiştir (Baumrind, 1971; Maccoby ve Martin, 1983). Bununla birlikte, bu tür bir otoriter yaklaşım, çocukların disiplinli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine de katkıda bulunabilir (Baumrind, 1996). Katılımcıların bir kısmı da babalarını maddi destek sağlayıcı nesnelere özdeşleştirmiştir. Cüzdan, bankamatik gibi nesnelere yapılan bu benzetmeler, babaların ailedeki ekonomik sorumluluklarını vurgular. Bu, geleneksel baba rolüyle uyumludur; zira babalar genellikle ailenin geçimini sağlayan ve maddi güvence sunan figürler olarak algılanmaktadır (Pleck, 2010). Ancak, sadece maddi destek sağlayıcı bir figür olarak algılanmak, babaların duygusal ve sosyal rollerinin gölgede kalmasına neden olabilir. Bu durum, babaların çocuklarıyla daha derin ve anlamlı ilişkiler kurmalarını zorlaştırabilir (Cabrera vd., 2014; Pleck, 2010). Babalarını fedakârlıkla özdeşleştiren katılımcılar, onları lamba, mum gibi nesnelere benzetmişlerdir. Bu nesnelere, babaların çocukları için kendilerini feda etme ve onların ihtiyaçlarını karşılama eğilimlerini yansıtmaktadır. Fedakâr babalar, çocuklarına güçlü bir güven duygusu ve aidiyet hissi kazandırır, bu da çocukların duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynar (Lamb, 2010). Katılımcılar arasında babalarını güçlü, yetenekli, düzenleyici olarak ve fiziksel özellikleriyle tanımlayanlar da olmuştur. Kamyon, masa ayağı gibi güçlü nesnelere, babaların fiziksel güçleriyle ilişkilendirilmiştir. İsviçre çakısı gibi çok yönlü nesnelere, babaların yetenekleriyle ilişkilendirilirken; dolap gibi düzenleyici nesnelere, babaların ev içindeki düzeni sağlama rolleriyle bağlantılıdır. Fiziksel özelliklerle yapılan benzetmeler, babaların dış görünüşlerine ve çocuklar üzerindeki etkilerine dair ipuçları

vermektedir. Babaların çocuklar üzerindeki bu çok yönlü etkileri, onların fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan çeşitli roller üstlendiklerini göstermektedir (Choi vd., 2021; Lamb, 2010; Yoon, 2021).

Araştırmanın dördüncü sorusunda, üniversite öğrencilerinin baba olmanın gereklilikleri hakkında görüşleri incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların baba olmayı genellikle *çaba, dayanak olma, rehberlik yapma ve duygusallık* gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular, baba olmanın sadece biyolojik bir rol olmadığını, aynı zamanda derin bir sorumluluk, sevgi ve rehberlik gerektiren çok yönlü bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, baba olmayı çaba ve fedakârlık gerektiren bir rol olarak tanımlamıştır. Fedakârlık, sorumluluk alma, aile olma ve çocuk yetiştirme gibi kodlarla açıklanan bu görüşler, babaların çocuklarının hayatındaki rolünü sadece maddi destekle sınırlı görmediklerini, aynı zamanda duygusal ve fiziksel anlamda çaba gerektiren bir görev olarak algıladıklarını göstermektedir. Babaların çabaları, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine, olumlu bir benlik algısı geliştirmelerine ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır (Frosch vd., 2019; Jia vd., 2012; Sarkadi vd., 2008). Araştırma bulgularına göre, katılımcıların bir kısmı baba olmayı dayanak olma, destek verme ve güven sağlama gibi sözcüklerle ilişkilendirmiştir. Babaların aile içinde güven ve destek kaynağı olmaları, çocukların hem duygusal hem de sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Özellikle çocukların zor zamanlarında babalarının varlığı, onların stresle başa çıkma kapasitelerini artırabilir, risk almalarını ve özgüvenlerini destekleyebilir (Jeynes, 2016; Paquette, 2004). Babaların bu tür dayanak olma rolü, aile içi ilişkilerin güçlenmesine ve çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerine katkı sağlar (Lundahl vd., 2008). Ayrıca katılımcılar arasında baba olmayı rehberlik ve yol göstericilikle ilişkilendirenler de olmuştur. Bu görüş, babaların çocuklarına model olma, onlara doğru yolu gösterme ve hayatta karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olma rolünü vurgulamaktadır. Babaların bu rehberlik rolü, çocukların kendi hayatlarında bağımsız, sorumlu ve cesur bireyler olmayı, kendi ayakları üzerinde durmayı ve gerektiğinde risk almayı öğrenmelerine olanak sağlar (Paquette, 2004). Çalışmada katılımcıların önemli bir kısmı baba olmayı duygusallık ve koşulsuz sevgi ile ilişkilendirmiştir. Babaların çocuklarına koşulsuz sevgi sunması, onların duygusal sağlığı üzerinde olumlu etkiler yaratır. Bu durum, çocukların kendilerini değerli hissetmelerine, daha güçlü duygusal bağlar kurmalarına ve sağlıklı bir özsayı geliştirmelerine yardımcı olur (Flouri, 2005). Babaların çocuklarıyla olan bu duygusal bağları, onların sosyal becerilerini ve duygusal zekalarını da geliştirir, böylece gelecekteki ilişkilerinde daha başarılı olmalarına olanak tanır (Amato ve Gilbreth, 1999).

Araştırmanın son sorusunda, üniversite öğrencilerinin ideal baba özellikleri hakkında görüşleri incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların ideal babayı genellikle *sevgi dolu, yapıcı ve destekleyici*



bir figür olarak tanımladıklarını göstermektedir. Ayrıca, bazı katılımcılar ideal bir baba kavramının olmadığını ya da bu kavramın çok geniş bir anlama sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ideal babanın sevgi dolu olması gerektiğini belirtmiştir. Sevgi gösterebilme, şefkatli olma, çocuklarına zaman ayırma gibi kodlarla açıklanan bu görüşler, babaların çocuklarının duygusal gelişiminde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmalar, babaların çocuklarına duydukları sevgiyi ifade etmelerinin, çocukların duygusal güvenliklerini artırdığını ve sağlıklı bir benlik gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Rohner ve Veneziano, 2001). Ayrıca ideal bir babanın yapıcı olması, yani saygı gösteren, dürüst, disiplinli ve sorumluluk sahibi bir figür olması gerektiği belirtilmiştir. Bu yapıcı özellikler, babaların çocuklarıyla kurdukları ilişkilerin kalitesini artırır ve onların sosyal uyumlarını destekler. Yapıcı bir ebeveynlik tarzı, çocukların problem çözme becerilerini geliştirir (Bornstein, 2002). Ayrıca, sorumluluk sahibi ve dürüst bir baba, çocuklarına model olur ve onların doğru değerler geliştirmesine katkı sağlar (Palkovitz, 2007). Katılımcılar arasında ideal bir babanın destekleyici olması gerektiğini belirtenler de olmuştur. Babaların çocuklarına güven vermesi, onların zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırır ve bağımsızlıklarını destekler. Destekleyen bir baba figürü, çocukların kendilerini daha güvende hissetmelerine ve sağlıklı bir benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olur (Flouri ve Buchanan, 2003). Bazı katılımcılar da ideal bir baba kavramının olmadığını veya çok geniş bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, baba rolünün kültürel ve bireysel faktörler tarafından şekillendirilen dinamik bir yapı olduğunu göstermektedir. İdeal baba kavramı, kültürel ve sosyoekonomik bağlamlara göre değişiklik göstermektedir (Lamb, 2010). Bu nedenle, babaların rollerinin ve çocukları üzerindeki etkilerinin tek bir ideal tanımına sığmayacak kadar çeşitli olduğu söylenebilir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerin erken çocukluk dönemlerine ait zihinlerindeki baba şemasının ve ideal baba figürlerinin niteliksel olarak belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin baba figürüne dair algılarının, baba figürünün destekleyici, koruyucu, duygusal bağ kurucu ve otorite sağlayıcı rollerini ön plana çıkardığını göstermektedir. Babaların çocukların gelişiminde oynadığı çok yönlü rolün önemini vurgulamaktadır. Ayrıca babaların çocuklarıyla kurdukları iletişim ve gerçekleştirdikleri aktivitelerin, çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişiminde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Babaların çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmesi, etkili iletişim kurması ve sosyal aktivitelerde bulunması, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemektedir. Çalışmanın bulguları, babaların çocuklarının gözünde çok yönlü roller üstlendiklerini ve farklı nesnelere ilişkilendirildiklerini göstermektedir. Babalar; koruyucu, destekleyici, bilgi sağlayıcı, sert,



fedakâr, destekleyici ve yönlendirici figürler olarak algılanmaktadır. Bu bulgular, babaların çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde ne denli önemli bir yer tuttıklarını vurgulamaktadır. Araştırma, baba olmanın sadece biyolojik bir durum olmadığını, aynı zamanda yoğun bir çaba, rehberlik, duygusal destek ve fedakârlık gerektiren çok yönlü bir rol olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, babaların çocuklarıyla daha derin ve anlamlı ilişkiler kurabilmeleri için sadece maddi destek sağlayıcı değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan birer rehber olarak da rol almaları teşvik edilmelidir. Son olarak araştırma, ideal baba kavramının sevgi dolu, yapıcı, destekleyici ve koruyucu özelliklerle ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Bulgular neticesinde geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Baba-çocuk ilişkilerinin daha derinlemesine incelenmesi ve bu ilişkinin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılması için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Farklı araştırmalarda katılımcıların ideal baba figürlerine dair görüşleri üzerinde etkili olan faktörlerin neler olduğu araştırılabilir.
- İdeal baba kavramının kültürel farklılıklar gösterdiği göz önünde bulundurularak, farklı kültürel bağlamlarda babalık rolü üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Babaların aile içindeki rollerine dair farkındalığın artırılması amacıyla, toplumda baba rolünün önemi üzerine farkındalık programları geliştirilebilir.
- Babaların çocuklarıyla duygusal bağ kurma ve onların duygusal ihtiyaçlarını karşılama kapasitelerini artıracak, daha derin ve anlamlı ilişkiler kurmalarını teşvik edecek ve daha fazla ve kaliteli zaman geçirmelerine olanak sağlayacak ebeveyn eğitim programları geliştirilebilir.
- Erken çocukluk döneminin sihirli yıllar olduğundan hareketle aile içi iletişimi güçlendirmek ve babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini geliştirmek amacıyla aile destek hizmetleri yaygınlaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171234>
- Amato, P. R., & Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 557-573. <https://doi.org/10.2307/353560>
- Amodia-Bidakowska, A., Laverty, C., & Ramchandani, P. G. (2020). Father-child play: A systematic review of its frequency, characteristics and potential impact on children's

- development. *Developmental Review*, 57, 100924. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100924>
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 45(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2002). *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (2nd ed., Vol 3). Lawrence Erlbaum.
- Bornstein, M. H. (2012). Cultural approaches to parenting. *Parenting, Science and Practice*, 12(2-3), 212-221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father-child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology: JFP: Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 26(3), 421-430. <https://doi.org/10.1037/a0027836>
- Bruyters, N. Y. F., & Pilkington, P. D. (2023). Overprotective parenting experiences and early maladaptive schemas in adolescence and adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 30(1), 10-23. <https://doi.org/10.1002/cpp.2776>
- Budayıcıoğlu, G. (2020, Ekim 1). *Kader motifi* [Video]. TED Konferansları. <https://www.youtube.com/watch?v=ulAsQIILX0k>
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Father involvement in early childhood and developmental outcomes: A comprehensive review of progress and challenges. *Journal of Marriage and Family*, 69(4), 843-861. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00475.x>
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Cesur, A., & Türkoğlu, B. (2019). Çocuğun gözünden baba kavramının incelenmesi. 6. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı* içinde (s. 205-219). Kars, Türkiye.
- Chapman, M. (1977). Father absence, stepfathers, and the cognitive performance of college students. *Child Development*, 48, 1155-1158.
- Choi, J., Kim, H. K., Capaldi, D. M., & Snodgrass, J. J. (2021). Long-term effects of father involvement in childhood on their son's physiological stress regulation system in adulthood. *Developmental Psychobiology*, 63(6), e22152. <https://doi.org/10.1002/dev.22152>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fabricius, W. V., Sokol, K. R., Diaz, P., & Braver, S. L. (2012). Parenting time, parent conflict, parent-child relationships, and children's physical health. In K. Kuehnle & L. Drozd (Eds.), *Parenting plan evaluations: Applied research for the family court* (pp. 188-213). Oxford University.
- Flouri, E. (2005). *Fathering and child outcomes*. John Wiley & Sons.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26(1), 63-78. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(02\)00116-1](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(02)00116-1)
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153. <https://doi.org/10.1348/000709904773839806>
- Frosch, C. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & O'Banion, D. D. (2019). Parenting and child development: A relational health perspective. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1559827619849028>
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1999\)5:1<21::AID-MRDD3>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:1<21::AID-MRDD3>3.0.CO;2-O)
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: Developmental issues and outcomes. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 679-695. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(02\)00341-1](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(02)00341-1)
- Holmes, E. K., Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Hawkins, A. J. (2013). Marriage, fatherhood and parenting promoting. In N. J. Cabrera & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (2nd ed., pp. 438-454). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2001). Parent-child interactions and anxiety disorders: An observational study. *Behaviour Research and Therapy*, 39(12), 1411-1427. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00107-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00107-8)
- İnci, M. A., & Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 57-68.
- Jeynes, W. H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: Are they unique? *Marriage & Family Review*, 52(7), 665-688. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1157121>
- Jia, R., Kotila, L. E., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2012). Transactional relations between father involvement and preschoolers' socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*, 26(6), 848-857. <https://doi.org/10.1037/a0030245>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theories and applications* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Kazdin, A. E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford University.
- Kim, S. H., Baek, M., & Park, S. (2021). Association of parent-child experiences with insecure attachment in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 58-76. <https://doi.org/10.1111/jftr.12402>
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.

- Lamb, M. E. (Ed.). (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. (2013). The changing faces of fatherhood and father-child relationships: From fatherhood as status to father as dad. In M. A. Fine & F. D. Fincham (Eds.), *Handbook of family theories: A content-based approach* (pp. 87-102). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Lang, S. N., Schoppe-Sullivan, S. J., Kotila, L. E., Feng, X., Kamp Dush, C. M., & Johnson, S. C. (2014). Relations between fathers' and mothers' infant engagement patterns in dual-earner families and toddler competence. *Journal of Family Issues*, 35, 1107-1127.
- Leidy, M. S., Schofield, T. J., & Parke, R. D. (2013). Fathers' contributions to children's social development. In N. J. Cabrera & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* içinde (2nd ed., pp. 151-167). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Liman, M. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan ebeveynlerin sosyal medya kullanımları, benlik kurguları ve ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler* (Tez no. 633822) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lundahl, B. W., Tollefson, D., Risser, H., & Lovejoy, M. C. (2008). A meta-analysis of father involvement in parent training. *Research on Social Work Practice*, 18(2), 97-106. <https://doi.org/10.1177/1049731507309828>
- Luster, T., & Okagaki, L. (2006). *Parenting: An ecological perspective*. Routledge.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4 Vol., pp. 1-101). Wiley.
- Marsiglio, W., & Roy, K. (2012). *Nurturing dads: Social initiatives for contemporary fatherhood*. Russell Sage Foundation.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348. <https://doi.org/10.1017/s1138741600006600>
- Masud, H., Ahmad, M. S., Cho, K. W., & Fakhr, Z. (2019). Parenting styles and aggression among young adolescents: A systematic review of literature. *Community Mental Health Journal*, 55(6), 1015-1030. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00400-0>
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 24(6), 898-922. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.746932>
- Mehall, K. G., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., & Gaertner, B. M. (2009). Examining the relations of infant temperament and couples' marital satisfaction to mother and father involvement: A longitudinal study. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 7(1), 23-48. <https://doi.org/10.3149/fth.0701.23>
- Özyürek, A., & Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Palkovitz, R. (2002). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. In C. Tamis-LaMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 119-140). Lawrence Erlbaum.

- Panther-Brick, C., Burgess, A., Eggerman, M., McAllister, F., Pruett, K., & Leckman, J. F. (2014). Practitioner review: Engaging fathers-recommendations for a game change in parenting interventions based on a systematic review of the global evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 55(11), 1187-1212. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12280>
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219.
- Parke, R. D., & Cookston, J. T. (2019). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (3rd ed., pp. 64-136). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Castalia.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 58-93). John Wiley & Sons.
- Pleck, J. H. (2012). Integrating father involvement in parenting research. *Parenting: Science and Practice*, 12(2-3), 243-253. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683365>
- Pleck, J. H., & Masciadrelli, B. P. (2004). Paternal involvement by U.S. residential fathers: Levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4th ed., pp. 222-271). John Wiley & Sons.
- Polat, O. (2020). Fiziksel istismar ve dayak. *O Benim de Çocuğum Dergisi*, 8-23.
- Rodrigues, M., Sokolovic, N., Madigan, S., Luo, Y., Silva, V., Misra, S., & Jenkins, J. (2021). Paternal sensitivity and children's cognitive and socioemotional outcomes: A meta-analytic review. *Child Development*, 92(2), 554-577. <https://doi.org/10.1111/cdev.13545>
- Roggman, L. A., Bradley, R. H., & Raikes, H. H. (2013). Fathers in family contexts. In N. J. Cabrera & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (2nd ed., pp. 186-201). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382-405. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.382>
- Rollè, L., Gullotta, G., Trombetta, T., Curti, L., Gerino, E., Brustia, P., & Caldarera, A. M. (2019). Father involvement and cognitive development in early and middle childhood: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, 2405. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02405>
- Sanvictores, T., & Mendez, M. D. (2022, Sep 18). Types of parenting styles and effects on children. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK568743/>
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153-158.
- Sege, R. D., Amaya-Jackson, L., & American Academy of Pediatrics Committee on Child Abuse and Neglect, Council on Foster Care, Adoption, and Kinship Care; American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Committee on Child Maltreatment and Violence; National Center for Child Traumatic Stress (2017). Clinical considerations related to the behavioral manifestations of child maltreatment. *Pediatrics*, 139(4), e20170100. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0100>



- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Yargı.
- Sönmez, V., & Alacapınar F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Şölen, Y., & Ulusoy, Ö. Y. (2020). Investigation of the effect of father education on the perception of fatherhood in the lifelong learning process. *European Journal of Education Studies*, 7(12), 343-355. <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i12.3424>
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N., & Uslu, M. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54-71.
- Volling, B. L., Cabrera, N. J., Feinberg, M. E., Jones, D. E., McDaniel, B. T., Liu, S., Almeida, D., Lee, J. K., Schoppe-Sullivan, S. J., Feng, X., Gerhardt, M. L., Dush, C. M. K., Stevenson, M. M., Safyer, P., Gonzalez, R., Lee, J. Y., Piskernik, B., Ahnert, L., Karberg, E., Malin, J., ... Cookston, J. T. (2019). Advancing research and measurement on fathering and child development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 84(1), 7-160. <https://doi.org/10.1111/mono.12404>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.
- Xu, M., Kushner Benson, S. N., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13, 237-269.
- Yap, M. B. H., & Jorm, A. F. (2015). Parental factors associated with childhood anxiety, depression, and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 175, 424-440. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.01.050>
- Yap, M. B. H., Pilkington, P. D., Ryan, S. M., & Jorm, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 156, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.007>
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yogman, M., Garfield, C. F., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2016). Fathers' roles in the care and development of their children: The role of pediatricians. *Pediatrics*, 138(1), e2016112. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1128>
- Yoon, S., Kim, M., Yang, J., Lee, J. Y., Latelle, A., Wang, J., Zhang, Y., & Schoppe-Sullivan, S. (2021). Patterns of father involvement and child development among families with low income. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(12), 1164. <https://doi.org/10.3390/children8121164>
- Young, R., Lennie, S., & Minnis, H. (2011). Children's perceptions of parental emotional neglect and control and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 52(8), 889-897. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02390.x>

**For citation / Atf için:**

DÜNDAR, R., DEMİR, R.Z., YEŞİLYURT, S., & HAKVERDİ, T. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 497-522. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13744909>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

**Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarının belirlenmesi**

Determining the perceptions of social studies teacher candidates towards the concept of digitally literate teacher

**Recep DÜNDAR<sup>1</sup>**

Prof. Dr.; İnönü Üniversitesi., Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye  
E-mail: [recep.dundar@inonu.edu.tr](mailto:recep.dundar@inonu.edu.tr) ORCID: 0000-0002-0029-1739

**Rümeysa Zeynep DEMİR**

Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi. Malatya, Türkiye  
E-mail: [demirrumeynazeynep@gmail.com](mailto:demirrumeynazeynep@gmail.com) ORCID: 0009-0005-5198-9896

**Sedat YEŞİLYURT**

Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi. Malatya, Türkiye  
E-mail: [sedatyesilyurt35@gmail.com](mailto:sedatyesilyurt35@gmail.com) ORCID: 0000-0003-4445-332X

**Tuba HAKVERDİ**

Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi. Malatya, Türkiye  
E-mail: [tubahakverdi.th@gmail.com](mailto:tubahakverdi.th@gmail.com) ORCID: 0009-0003-6568-5514

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date:

11/08/2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

Minör r.: 28/08/2024

Kabul Tarihi / Accepted Date:

15/09/2024

**Etik Beyan / Ethics Statement**

- ✓ Makale için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Etik Kurulu'nun 28.05.2024 tarihli, 10/27 sayılı Etik Kurul Onay Belgesi bulunmaktadır.
- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by Inonu University's 2024 date and 10/27 Doc. no.

**Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study**

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

The researchers contributed equally to the study.

**Çıkar çatışması / Conflict of interest**

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The author(s) declare that there is no potential conflict of interest in this study.

**Benzerlik / Similarity**

Bu çalışma intihal.net programında taranmıştır. Benzerlik oranı %5'tir.

This study was scanned in the iThenticate program. The final similarity rate is 5 %.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author



**Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarının belirlenmesi****Öz**

Günümüzde dijitalleşmenin etkisiyle öğrenme ortamları, geleneksel yapılarından sıyrılarak dijital platformlarda gerçekleşmeye başlamaktadır. Eğitimin hedef kitlesi olan Z kuşağı, dijital ortamlarda uzun bir süre vakit geçirmektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler, dijital ortamlar içerisinde bir dizi riskle karşı karşıya kalmaktadır. Bu bağlamda, öğrencileri dijital ortamlarda etkili bir şekilde yönlendirebilecek ve tehlikelere karşı farkındalıklarını artıracak dijital okuryazar öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital okuryazar öğretmen, dijital ortamlar içerisinde yer alan bilgilerin doğruluğunu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, dijital platformları etik standartlara uygun bir biçimde kullanan ve öğrencilere dijital ortamların sorumlu kullanımı konusunda örnek teşkil eden öğretmenleri tanımlayan bir kavramdır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarını belirlemektir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninin tercih edildiği bu çalışmanın örneklem grubunu 2023-2024 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları, dijital okuryazar öğretmen kavramını teknoloji ile iç içe geçmiş bir kavram olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramını kapsamlı ve derinlemesine tanımlayamadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital okuryazarlık, Dijital okuryazar öğretmen, Sosyal bilgiler.

**Determining the perceptions of social studies teacher candidates towards the concept of digitally literate teacher****Abstract**

Today, with the effect of digitalisation, learning environments are starting to be realised on digital platforms by getting rid of their traditional structures. Generation Z, the target audience of education, spends a long time in digital environments. Therefore, these students face a series of risks in digital environments. In this context, there is a need for digitally literate teachers who can effectively guide students in digital environments and increase their awareness of dangers. Digitally literate teacher is a concept that defines teachers who can critically evaluate the accuracy of information in digital environments, use digital platforms in accordance with ethical standards and set an example for students in the responsible use of digital environments. Accordingly, the purpose of this study is to determine the perceptions of pre-service social studies teachers towards the concept of digital literate teacher. The sample group of this study, in which the phenomenological design, one of the qualitative research designs, was preferred, consists of 23 pre-service teachers studying at the Department of Social Studies Teaching at İnönü University in 2023-2024. A semi-structured interview form created by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained were analysed using content analysis method. According to the findings of the study, pre-service social studies teachers defined the concept of digital literate teacher as a concept intertwined with technology. However, it was determined that pre-service social studies teachers could not define the concept of digital literate teacher comprehensively and in depth.

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

The concept of technology is a phenomenon that has deeply affected states throughout history. In the early periods when civilisations did not emerge, technology was defined as tools for people to fulfil their practical tasks (Rachmaningsi, 2022). However, with the developments in the world, changes have occurred in the perception of the concept of technology and its reflection on our lives. This concept, which played a limited role in human life in the early periods, has left deep impacts on a wide range of fields from economy to science, from education to many other fields (Ezell et al., 2020). For example, in the report titled "The Learning Age: A Renaissance for a

New Britain" published by the UK government, it is emphasised that we are in a new age and this age is the age of information and global competition (Martin, 2008). As can be understood from these statements, technological developments have created a digital world (Özaydın & Kumral, 2021). In this case, digital tools have evolved to a position that plays a central role in our lives. At this point, the emphasis on digitalisation in educational institutions is extremely important. Students spend more time in digital environments than their teachers and families. Therefore, students face a number of risks such as cyberbullying in digital environments (Yüksel Özmen, 2018). In order to effectively combat these risks, it is increasingly important to acquire digital literacy skills. It can be said that the key factor in the effective acquisition of digital literacy skills by students is teachers. Therefore, it is of great importance for teachers to have technopedagogical competences appropriate to the conditions of the age (Záhorec et al., 2019) and to be digitally literate. Because the target audience of education is Generation Z students. These students are a generation that is intertwined with technology from a very young age (Yeşilyurt et al., 2024). Therefore, students interact in a digital world from an early age. At this point, digital literate teachers are needed to guide students and help them use digital tools effectively. A digitally literate individual is defined as an individual who can access accurate information in digital environments and critically evaluate various sources (Buckingham, 2015). In this context, it is a critical requirement for teachers to have certain competences. Since teachers play a fundamental role in knowledge transfer, it is extremely important for them to receive qualified education in order to develop students' digital competences of digital literate teacher in a scientific framework. Within the scope of the research, answers to the following questions:

- What are pre-service social studies teachers' views on the concept of digital literate teacher?
- What are the views of pre-service social studies teachers on the characteristics that a digital literate teacher should have?
- What are the opinions of pre-service social studies teachers about the realisation of learning activities through social media platforms?
- What are the opinions of pre-service social studies teachers about how the digital literate teacher can carry out learning and teaching activities?

### **Conceptual and Theoretical Framework**

There are various definitions about the concept of digital literacy in the literature. Martin (2006) stated that digital literacy is a concept related to awareness. In this context, digital literacy is defined as a concept that refers to the awareness of using digital tools appropriately within ethical frameworks. Digital literacy is defined by UNESCO (2021) as the ability to safely and critically use the range of digital technologies for information, communication and basic problem solving in all areas of life. Leaning (2018) defined the concept of digital literacy as the ability to use digital tools effectively. It is known that Paul Gilster is the person who introduced the concept of digital literacy to the literature. Therefore, it can be said that the most comprehensive definition of the concept of digital literacy was made by Gilster. Gilster stated that digital literacy is not only limited to the ability to operate technological devices; it is also a skill that requires a special way of thinking and mindset (Bawden, 2008). Koçoğlu's (2023) study emphasises that digital literacy competence cannot be evaluated in a limited and narrow framework; instead, it is stated that this concept includes a broad and multidimensional competence.

### **Literature Review**

When the literature is examined in detail, it is noticeable that many studies have been conducted on digital literacy. These studies generally aim to determine opinions about digital literacy (Kuru, 2019), evaluate the emphasis of curricula on digital literacy skills (Sarıgül, 2018), and determine digital literacy awareness and levels (Arslan, 2019; Talan & Aktürk, 2021; Çelikkaya & Köşker, 2023; Gülmez, 2024; Şengül Bircan & Aydın, 2024). In a critical study, it is stated that more studies on digital literacy and digital literate teachers are concentrated in primary and secondary schools. It is also stated in this study that the context of technology integration among teachers in higher education and other levels of education should be further investigated (Nguyen & Habók, 2023). Similarly, there is no study in Turkey to determine the qualifications of digital literate teachers and what knowledge, skills and values they should include. Accordingly, this study reveals how pre-service social studies teachers perceive the concept of digital literate teacher. From this point of view, this study aims to analyse pre-service social studies teachers' perceptions of the concept of digital literate teacher in a scientific framework.

**Method**

This research is qualitative research method was used in this study. Qualitative research methods, is based on the interpretivist paradigm. According to this understanding, reality cannot be conceived independently of the subject; reality is subject to the design of the human mind. and each individual's experience of reality is different. (Tutar, 2023). In this context, qualitative research methods It has an approach based on a basic approach. Individuals' orientation towards a certain phenomenon and event to analyse their experiences and their thoughts about these experiences in depth (Jackson et al., 2007). The model of the research is social studies prospective teachers' perceptions of the concept of digital literate teacher phenomenology, which is one of the qualitative research designs, was preferred to examine in depth is recognised. Phenomenology is the study of individuals' perceptions and experiences of a particular phenomenon. is based on investigating its essence in detail. In this design, individuals It is aimed to determine how they perceive a certain phenomenon (Baysal and Hocaoglu, 2019). Accordingly, in this study, social studies teacher how the candidates perceive the concept of digital literate teacher phenomenological design was used to determine

**Conclusion**

Within the scope of this research, answers to four sub-questions are sought. In the interviews with pre-service social studies teachers, while defining the concept of a digitally literate teacher, the competence of this teacher to use digital tools effectively was emphasised. Pre-service social studies teachers frequently stated that a digitally literate teacher should adopt an integrated approach with technology. In addition, pre-service social studies teachers emphasised the importance of a digitally literate teacher having advanced media and digital literacy skills. Analyses related to the realisation of learning activities through social media platforms show that pre-service teachers stated that these platforms should be used effectively in transferring knowledge. When the views on how a digital literate teacher can carry out learning processes were analysed, it was emphasised that this teacher should adopt a student-centred education approach. When a general evaluation was made, it was concluded that pre-service social studies teachers could not define the concept of digital literate teacher comprehensively enough and that they did not have enough knowledge, skills and values brought by this concept.

**Keywords:** Digital literacy, Digital literate teacher, Social studies.

**GİRİŞ**

Teknoloji kavramı, tarih boyunca devletleri derinden etkileyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygarlıkların ortaya çıkmadığı ilk dönemlerde teknoloji, insanların pratik işlerini yerine getirmeye yarayan araçlar olarak tanımlanmaktaydı (Rachmaningsi, 2022). Ancak dünyadaki gelişmeler ile teknoloji kavramının algılanması ve hayatımıza yansımaları konusunda değişiklikler meydana gelmiştir. İlk dönemlerde insan hayatında sınırlı bir rol oynayan bu kavram, günümüzde ekonomiden bilime, eğitimden diğer pek çok alana kadar geniş bir yelpazede derin etkiler bırakmıştır (Ezell vd., 2020). Örneğin, İngiltere hükümeti tarafından yayımlanan *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain* adlı raporda, yeni bir çağın içinde olduğumuz vurgulanmakta ve bu çağın bilgi, küresel ve rekabet çağı olduğu belirtilmektedir (Martin, 2008). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, teknolojik anlamda meydana gelen gelişmeler dijital bir dünya yaratmıştır (Özaydın ve Kumral, 2021). Bu durumda, dijital araçlar hayatımızda merkezi bir rol oynayan bir konuma evrilmiştir. Bu noktada eğitim kurumlarında dijitalleşmeye verilen vurgu son derece önemlidir. Öğrenciler, öğretmenlerinden ve ailelerinden daha fazla dijital ortamlarda vakit geçirmektedirler. Örneğin Türkiye İstatistik

Kurumu (TUİK, 2021) tarafından yapılan çalışmada 2013 yılında 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı %50,8 iken, 2021 yılında bu oran %82,7'ye çıkmıştır. Cinsiyete göre internet kullanım oranları incelendiğinde ise, 2013 yılında erkek çocukların internet kullanım oranı %53,7 iken 2021 yılında %83,9'a, kız çocuklarının internet kullanım oranı ise 2013 yılında %47,8 iken 2021 yılında %81,5'e yükselmiştir. Dijital ortamlar içerisinde uzun süre vakit geçiren öğrenciler, siber zorbalık, kimlik hırsızlığı gibi bir dizi riskle karşı karşıya kalmaktadır (Yüksel Özmen, 2018). Bu risklerle etkin mücadele edebilmek için dijital okuryazarlık becerilerinin kazanılması giderek daha büyük önem taşımaktadır.

Alanyazında dijital okuryazarlık kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Martin (2006) dijital okuryazarlığı farkındalık ile ilişkili bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda dijital okuryazarlık, dijital araçları etik çerçeveler içinde uygun bir şekilde kullanma farkındalığına atıfta bulunan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Dijital okuryazarlık, UNESCO (2021) tarafından hayatın her alanında bilgi, iletişim ve temel sorun çözme için dijital teknoloji yelpazesinin güvenli ve eleştirel kullanılabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Leaning (2018) dijital okuryazarlık kavramını genellikle dijital araçları etkin bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımlamıştır. Dijital okuryazarlık kavramını literatüre kazandıran kişinin Paul Gilster olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık kavramı ile ilgili en kapsamlı tanımın Gilster tarafından yapıldığı söylenebilir. Gilster, dijital okuryazarlık becerisinin sadece teknolojik cihazları çalıştırma yetkinliğiyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda özel bir düşünce tarzı ve zihniyet gerektiren bir beceri olduğunu ifade etmiştir (akt. Bawden, 2008). Koçoğlu'nun (2023) çalışması, dijital okuryazarlık yeterliliğinin sınırlı ve dar bir çerçevede değerlendirilemeyeceğini vurgulamaktadır; bunun yerine, bu kavramın geniş ve çok boyutlu bir yetkinlik içerdiği belirtilmektedir. Bu yetkinlikler şekil-1'de yer almaktadır.

Şekil-1'den anlaşılacağı üzere, dijital okuryazarlık kavramı geniş bir perspektif sunan şemsiye bir kavramdır; bu kavram birçok bilgi, beceri ve değeri bünyesinde barındırmaktadır. Dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılmasında anahtar faktörün öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin çağın koşullarına uygun teknopedagojik yeterliliklere sahip olmaları (Záhorec vd., 2019) ve dijital okuryazar olmaları büyük önem taşımaktadır.

Şekil 1. Dijital okuryazarlık yetkinlikleri



(Koçoğlu, 2023, s. 10)

Özellikle, öğrenme ortamlarında yer alan öğrenci profiline değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenler Z kuşağında yer alan bireylerle sıklıkla etkileşimde bulunmaktadır. Bilindiği üzere bu öğrenciler, çok küçük yaşlardan itibaren teknolojiyle iç içe olan bir nesildir (Yeşilyurt vd., 2024). Dolayısıyla öğrenciler, küçük yaşlardan itibaren dijital bir dünyada etkileşimde bulunmaktadır. Bu noktada, öğrencileri yönlendirecek ve dijital araçları etkili şekilde kullanmalarına yardımcı olacak dijital okuryazar öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital okuryazar birey, dijital ortamlar içerisinde doğru bilgiye ulaşabilen ve çeşitli kaynakları eleştirel bir gözle değerlendirebilen birey olarak tanımlanmaktadır (Buckingham, 2015). Bu bağlamda, öğretmenlerin belirli yeterliliklere sahip olmaları kritik bir gerekliliktir. Öğretmenler, bilgi aktarımında temel rol üstlendikleri için, öğrencilerin dijital yeterliliklerini geliştirebilmek için nitelikli eğitim almaları son derece önemlidir. Alanyazın detaylı bir şekilde incelendiğinde, dijital okuryazarlık konusunda birçok çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar genellikle dijital okuryazarlıkla ilgili görüş belirleme (Kuru, 2019), öğretim programlarının dijital okuryazarlık becerilerine vurgusunu değerlendirme (Sarıgül, 2018), dijital okuryazarlık farkındalığını ve düzeylerini belirleme (Arslan, 2019; Çelikkaya ve Köşker, 2023; Gülmez, 2024; Şengül Bircan ve Aydın, 2024; Talan ve Aktürk, 2021) amacı gütmektedir. Eleştirel bir çalışmada dijital okuryazarlık ve dijital okuryazar öğretmen ile ilgili daha çok çalışmanın ilkökul ve ortaokullarda yoğunlaştığını ifade edilmektedir. Yüksek

öğrenim ve diğer eğitim düzeylerindeki öğretmenler arasındaki teknoloji entegrasyonu bağlamı daha fazla araştırılması gerektiği yine bu çalışmada ifade edilmektedir (Nguyen ve Habók, 2023). Benzer şekilde Türkiye’de de dijital okuryazar öğretmenin niteliklerini, hangi bilgi, beceri ve değerleri kapsamı gerektiğini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramını nasıl algıladıklarını açığa çıkarmaktadır. Bu bakış açısından hareketle, bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmende bulunması gereken özelliklere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya platformları aracılığıyla öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini nasıl gerçekleştirebileceğine dair görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Çalışmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, yorumsamacı paradigma anlayışına dayanmaktadır. Bu anlayışa göre, gerçeklik öznenin bağımsız bir şekilde düşünülemez; gerçeklik insan zihninin tasarımına bağlıdır ve her bir bireyin gerçekliği deneyimlemesi ise farklılık göstermektedir (Tutar, 2023). Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemleri anlamayı esas alan bir yaklaşıma sahiptir. Bireylerin belirli bir olgu ve olaya yönelik deneyimlerine bu deneyimler hakkındaki düşüncelerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Jackson vd., 2007). Araştırmanın modeli ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarını derinlemesine incelemek için nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilimin kökleri, Alman filozof Edmund Husserl’in felsefi çalışmalarına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, bilincin subjektif deneyimlerine odaklanarak maddi gerçekliğin varlığını sorgular ve pozitivist yaklaşımlara karşı eleştirel bir duruş sergiler (Baker vd., 1992). Bu bağlamda olgubilim deseni, bireylerin belirli bir fenomene yönelik algılarını ve deneyimlerinin özünü detaylı bir şekilde

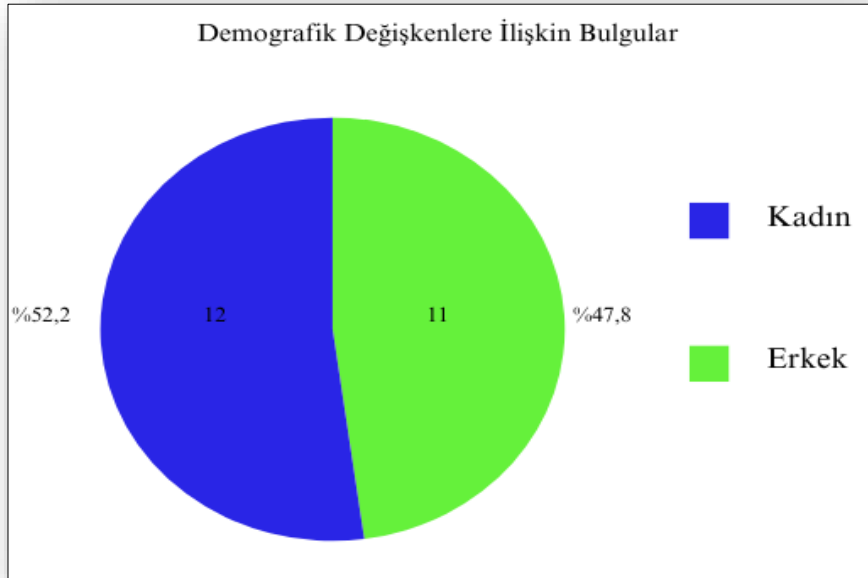


araştırmaya dayanmaktadır. Bu desende bireylerin belirli bir olguyu nasıl algıladıklarını belirlemek amaçlanır. (Baysal ve Hocaoğlu, 2019). Bu doğrultuda, bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören 12 kadın ve 11 erkek toplamda 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla, çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma yöntemlerinde örneklem seçimi genellikle sınırlı sayıda katılımcıyla gerçekleştirilir. Araştırmacı, bilgi doygunluğuna ulaşmayı hedefleyerek katılımcı sayısını belirler (Palinkas vd., 2015). Bu bağlamda, bu çalışmada örneklem sayısı 23 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler Grafik 1'de yer almaktadır.

**Grafik-1** Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular



### Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarını detaylı bir şekilde analiz etmek amaçlanmıştır. Bu nedenle veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin orta noktasında bulunmaktadır (Dömbekci ve Erişen, 2022). Görüşme öncesinde



belirli sorular mevcuttur, ancak görüşmenin seyri doğrultusunda araştırmacılar tarafından ilave sorular da eklenebilir. Bu şekilde esnek bir ortam oluşturularak katılımcıların bir olgu ve olaya ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde analiz edilebilir (Ocak, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları, araştırmacılar tarafından kapsamlı bir literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Literatür taraması neticesinde, araştırmanın amacına uygun bir şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form, araştırma hedeflerine hizmet edecek ve literatürdeki boşlukları dolduracak nitelikte soruları içerecek şekilde tasarlanmıştır. Formun taslak hali, ilgili alanda uzman olan 2 akademisyenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve örnekleme dahil edilmeyen 4 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Alan uzmanlarından ve ön uygulamadan alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formuna son düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmanın verileri, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun 28.05.2024 tarihli 10/27 numaralı izni alındıktan sonra toplanmıştır. 12 kadın ve 11 erkek toplamda 23 öğretmen adayıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara görüşmenin amacı ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş; ayrıca görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği konusunda bilgilendirme yapılmış ve katılımcıların onayları alınmıştır. Görüşmeye katılan adaylarla 30 ila 40 dakika süren görüşmeler yapılmış ve araştırmacı tarafından görüşme esnasında gerekli yerlerde notlar alınmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerin ardından elde edilen veriler transkribe edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesi ve kategorilere ayrılması içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, araştırma sonucunda elde edilen verilerin, metinsel formatını düzenlemek ve sistematik bir şekilde sunmak amacıyla belirli kodlama kuralları kullanılarak verilerin kategorilere ve temalara ayrılmasına dayanan bir tekniktir (Krippendorff, 1980). Bu teknik, verilerin belirli kategorilere ve temalara ayrılması, ardından sistematik bir şekilde sunulması amacıyla kullanılmaktadır (Stemler, 2001). Bu bağlamda görüşme sonrasında elde edilen veriler transkribe edilerek içerik analizi yöntemi ile temalara ve kategorilere ayrılmış; frekansları ile tablolaştırılmıştır. Etik kurallar çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamış, bu doğrultuda her bir katılımcı (ÖA1, ÖA2, ÖA3.....ÖA23.) şeklinde sırasıyla kodlanmıştır.

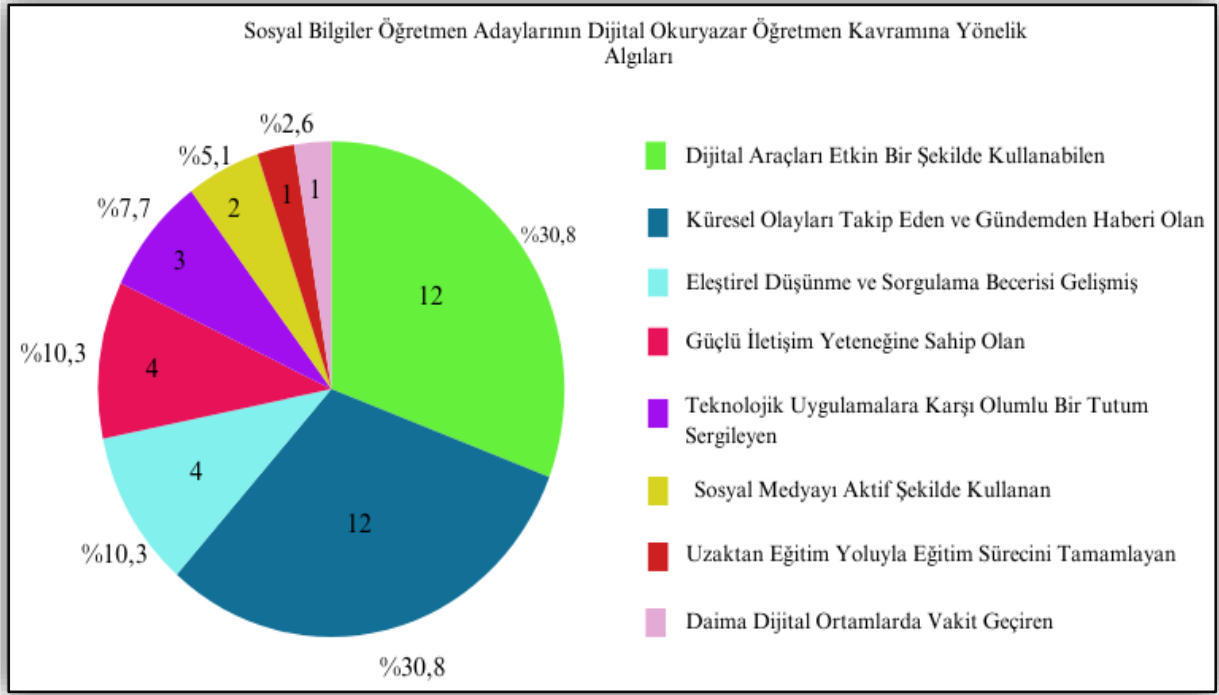
## BULGU VE YORUMLAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada görüşmelerin ardından, katılımcılardan elde edilen verilerin detaylı analizi aşağıda sunulmuştur.

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazar Öğretmen Kavramına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına “*Dijital okuryazar öğretmen kavramı hakkında neler düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak Grafik 2’de gösterilmiştir.

**Grafik 2.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algıları



Grafik-2’den elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital okuryazar öğretmen kavramını sıklıkla, dijital araçları etkin bir biçimde kullanabilen (f=12), küresel olayları takip eden ve gündemden haberi olan (f=12) öğretmenlere atıfta bulunan bir kavram olarak tanımlamışlardır. Diğer yandan katılımcılar dijital okuryazar öğretmen kavramını tanımlarken bu öğretmenin eleştirel düşünme ve sorgulama becerisi gelişmiş (f=4), güçlü iletişim yeteneğine sahip (f=4) olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğu dijital okuryazar öğretmen kavramını doğrudan teknoloji ile iç içe geçmiş bir kavram olarak nitelendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen alıntılar şu şekilde örneklendirilebilir:

Dijital okuryazar öğretmen kavramını dijital araçları etkin bir biçimde kullanabilen öğretmen olarak tanımlayan katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“*Dijital okuryazar öğretmen kavramı denildiğinde benim aklıma dijital araçları ve teknolojik cihazları kullanma konusunda yetkin olan öğretmen geliyor.*” (ÖA4).

“*Dijital okuryazar öğretmen kavramı doğrudan teknoloji ile iç içe geçmiş bir kavramdır. Dijital araçları kullanma konusunda beceriklidir. Ayrıca teknolojik uygulamalara olumlu bir tutum sergileyen bir öğretmendir.*” (ÖA9).

“*Dijital okuryazar öğretmen, öğrenme ortamlarında dijital araçları ve kaynakları yeterince kullanabilen, dersini monotonluktan çıkarmak için teknolojiyi bir araç olarak kullanan öğretmendir.*” (ÖA12).

Dijital okuryazar öğretmen kavramını, küresel olayları takip eden ve gündemden haberi olan öğretmen olarak tanımlayan katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“*Biz artık robotların olduğu ve birçok yeniliğin art arda gerçekleştirildiği bir dönemdeyiz. Dijital okuryazar öğretmen kavramı da bence, çağa ayak uydurabilen, yenilikleri takip edebilme becerisine sahip öğretmenler için kullanılan bir kavramdır*” (ÖA6).

“*Dijital okuryazar öğretmen, dünyadaki gelişmeleri takip eden ve bu gelişmelere ayak uydurabilen öğretmendir. Artık öğrenciler, ailesinden daha çok dijital ortamlarda vakit geçiriyor. Bu sebepten dolayı, dijital okuryazar öğretmenin teknolojik alanda meydana gelen yenilikleri takip eden bir özelliğe sahip olduğunu düşünüyorum*” (ÖA15).

“*Öncelikle bu öğretmen, sınıfa geldiği zaman o gün ne olmuşsa haberdar olmalı. Dünyada olan biten olayları, haberleri öğrencilerine aktarmalı. Biz bugün bunları yaşadık, dünyada bu olaylar oldu diyebilmelidir. Ayrıca gündemi çok sıkı bir şekilde takip etmelidir*” (ÖA19).

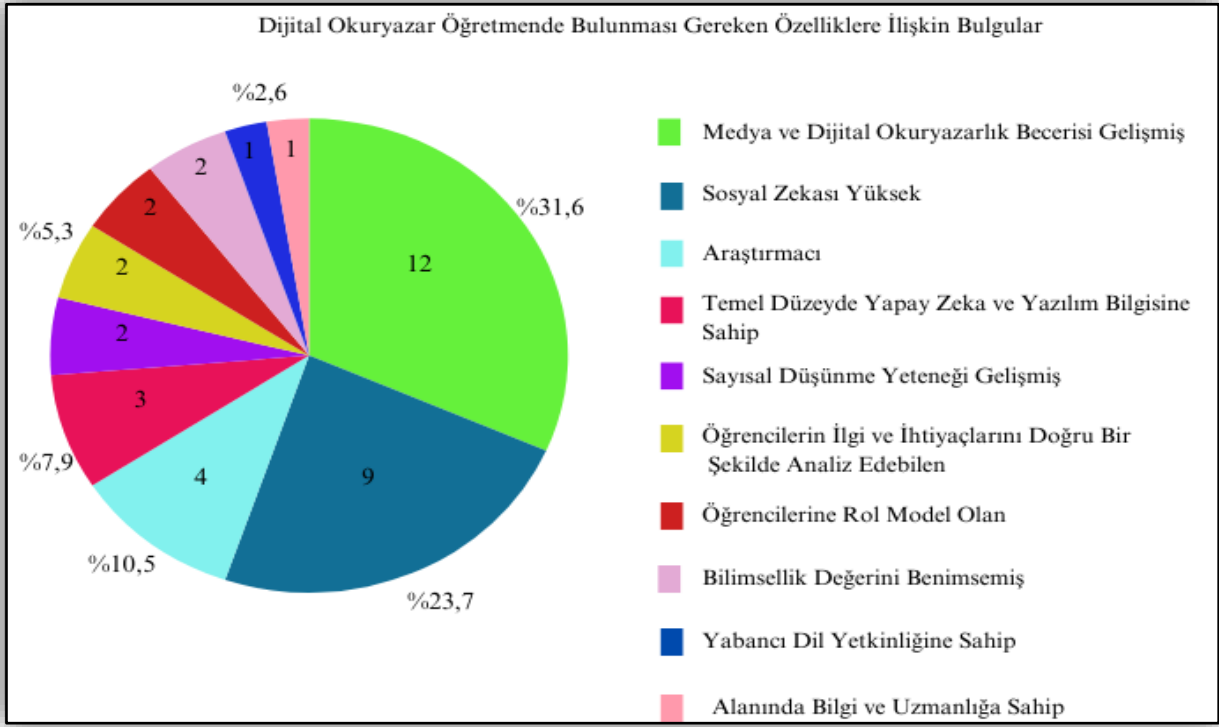
Dijital okuryazar öğretmen kavramını, güçlü iletişim yeteneğine sahip olan öğretmenlere atıfta bulunan kavram olarak tanımlayan katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

“*...Bu öğretmenin zaten teknoloji ile arasının iyi olması gerekir. En önemli nokta burada iletişimdir. Dijital okuryazar öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimini sağlayabilen, iletişim yeteneği yüksek öğretmenler için kullanılabilen bir kavram olduğunu düşünüyorum.*” (ÖA10)

### Dijital Okuryazar Öğretmede Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına “*Dijital okuryazar öğretmede bulunması gereken özellikler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak grafik 3’te gösterilmiştir.

**Grafik 3.** *Dijital okuryazar öğretmede bulunması gereken özelliklere yönelik görüşler*



Grafik 3’ ten elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital okuryazar öğretmenin medya ve dijital okuryazarlık becerisi gelişmiş ( $f=12$ ), sosyal zekâsı yüksek ( $f=9$ ) ve araştırmacı ( $f=4$ ) gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Diğer yandan sıklıkla vurgulanmasa da dijital okuryazar öğretmenin temel düzeyde yapay zekâ ve yazılım bilgisine sahip ( $f=3$ ), öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını doğru şekilde analiz edebilen ( $f=2$ ), sayısal düşünme yeteneği gelişmiş ( $f=2$ ), öğrencilerine rol model olan ( $f=2$ ), bilimsellik değerini benimsemiş ( $f=2$ ), yabancı dil yetkinliğine sahip ( $f=1$ ), alanında bilgi ve uzmanlığa sahip ( $f=1$ ) olması gerektiği de katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Grafik 3’te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital okuryazar öğretmenin çeşitli özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dijital okuryazar öğretmenin medya ve dijital okuryazarlık becerisine sahip olması gerektiğine yönelik görüş belirten katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Dijital okuryazar öğretmen, sosyal medya ve dijital ortamlar içerisinde yer alan bilgilerin doğruluğunu fark edebilmeli ve öğrencilerine bilgilerini tarafsız bir şekilde verebilmelidir.” (ÖA23).

“Dijital okuryazar öğretmenin kesinlikle iradesi yüksek olmalıdır. Dijital ortamlarda gördüğü her bilgiye inanmamalı, bilginin doğruluğunu sorgulamalı” (ÖA22).

“Dijital ortamlar içerisinde üretilen bilgileri iyi bir şekilde analiz edebilmelidir. Zararlı bilgileri süzerek öğrencilerine sunmalı; aynı zamanda dijital ortamlarda birçok tehlike bulunmaktadır. Bu tehlikelerle baş edebilmeli ve tehlikelere yönelik farkındalığının da olması gerekir. (ÖA2).

Dijital okuryazar öğretmenin sosyal zekâsının yüksek olması gerektiğine yönelik görüş bildiren katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir:

“Sosyal zekâsı gelişmiş olmalıdır. Bu sayede öğrencileriyle iyi bir şekilde iletişim kurabilir” (ÖA1).

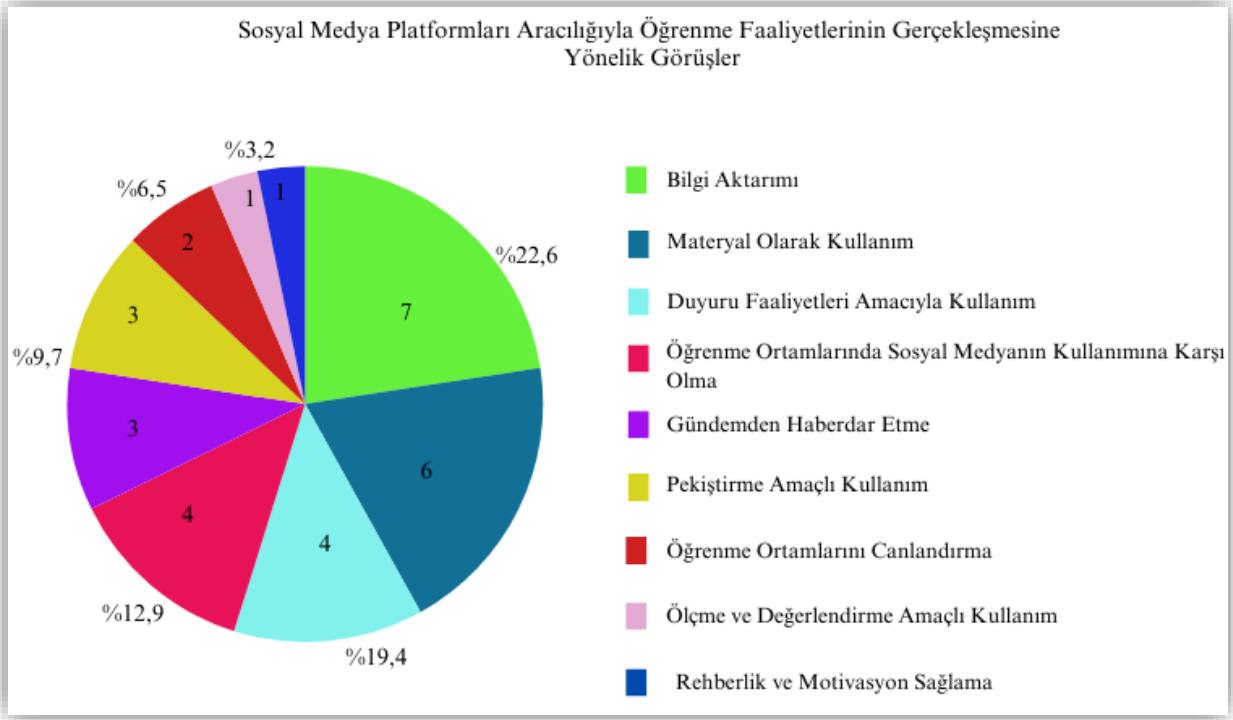
“Sosyal anlamda gelişmiş olmalıdır; ancak bu şekilde öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurabilir. Ayrıca, empati becerisinin de gelişmiş olması gerekir” (ÖA7).

Diğer yandan bir katılımcı da dijital okuryazar öğretmenin öğrencilerine rol model olması gerektiğini belirtmiştir.

“Bazı öğretmenlerimiz vardır; tavsiye verirler ama asla vermiş oldukları tavsiyeleri uygulamazlar. Dijital okuryazar öğretmenin böyle olmaması gerekir. Rol model olmalı! Dijital dünya hakkında bilgi sahibiyse, bunu öğrencilerine ve meslektaşlarına hissettirmeli. En önemlisi de öğrencilerine çünkü değişim her zaman çekirdekten başlar” (ÖA15).

### **Sosyal Medya Platformları Aracılığıyla Öğrenme Faaliyetlerinin Gerçekleşmesine Yönelik Görüşler**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına “Sosyal medya platformları aracılığıyla öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler gruplandırılarak Grafik 4'te gösterilmiştir.

**Grafik 4.** Sosyal medya platformları aracılığıyla öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesine yönelik görüşler

Grafik- 4 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu sosyal medyanın öğrenme ortamlarında bilgi aktarımı (f=7) amacıyla kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan, sosyal medyayı materyal olarak kullanma (f=6), duyuru faaliyetleri amacıyla kullanım (f=4), gündemden haberdar etme (f=3), pekiştirme amaçlı kullanım (f=3), öğrenme ortamlarını canlandırma (f=2), ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanım (f=1), rehberlik ve motivasyon sağlama amaçlı kullanım (f=1) konusunda görüş bildiren katılımcılar da yer almaktadır. Bir grup katılımcı ise sosyal medyanın öğrenme ortamlarında kullanımına karşı olumsuz (f=4) görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sosyal medyanın öğrenme ortamlarında bilgi aktarımı amacıyla kullanılmasına yönelik görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

*“Instagram ve Twitter gibi platformlarda yayınlanan kısa süreli bilgilendirici videolar öğrencilere gösterilebilir. Özellikle de YouTube, bazen okuldan bile daha etkili öğrenmeler sağlayabiliyor. Örneğin, coğrafya ile ilgili bilgiler aktarılırken, Teke Gölü'nün özellikleri gibi konuların öğretilmesinde YouTube kullanılabilir”* (ÖA8).

*“Her sosyal medya aracı, öğrenme ortamlarında kullanılmaz. Örneğin, Instagram'da ben öğrencilerime tesir edemem. Ama YouTube, bu iş için çok uygun. Bizim alanımız sosyal bilgiler birçok disiplini bünyesinde barındırıyor. İnkılap tarihi konuları anlatılırken, Atatürk'ün hayatı*

ile ilgili belgeseller öğrencilere gösterilebilir. Ya da kültür ile ilgili kazanımlar verilirken, videolar izletilebilir” (ÖA20).

Öğrenme ortamlarında sosyal medya kullanımına karşı olma temasına yönelik görüş bildiren katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir:

“Ben sosyal medyanın öğretim amaçlı kullanılması gerektiği taraftarı değilim. Sosyal medya, popülerlik amacına hizmet ediyor. Özellikle de Instagram, popülerliği yakalamak için kurulan bir sistem” (ÖA10).

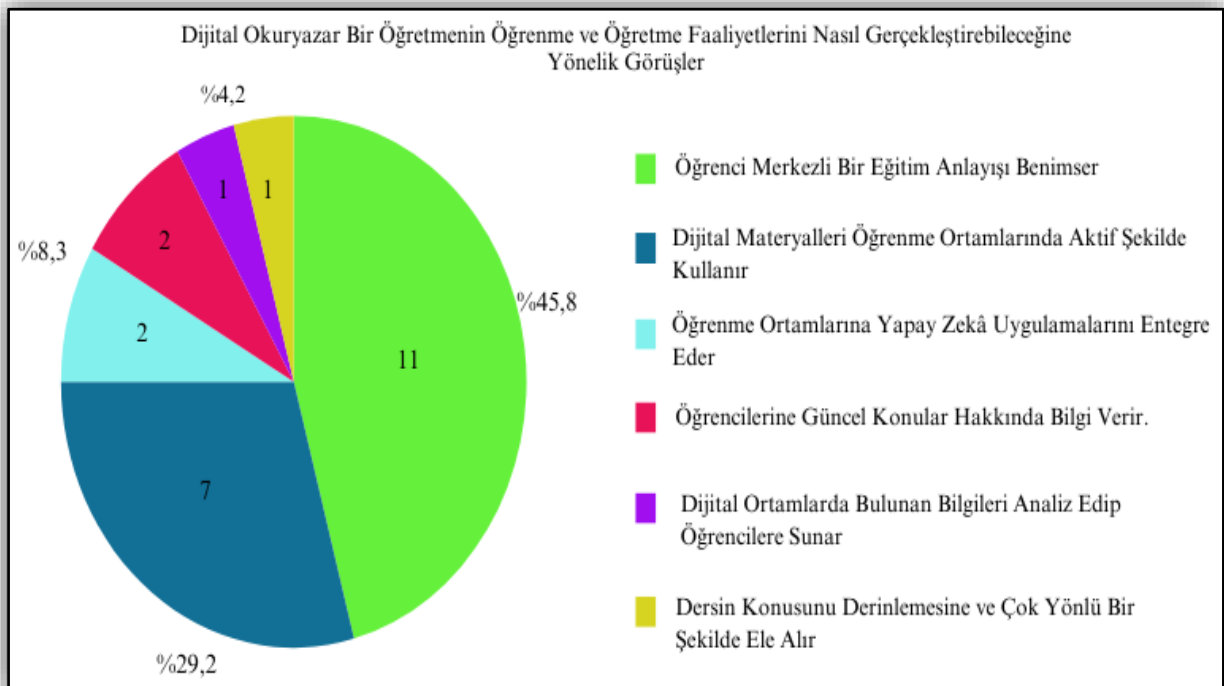
“Sosyal medyanın öğrenme ortamlarında kullanımını sağlıklı bulmuyorum. Çünkü sosyal medya internete bağımlılığı artırıyor” (ÖA13).

“Öğrenme ortamlarına sosyal medyanın entegre edilmesine karşıyım. Sosyal medyada zaten aşırı bilgi kirliliği ve yanlış bilgiler var. Gerçekçi değil; Ama eğitim bilimsel bir faaliyettir” (ÖA14).

### Dijital Okuryazar Öğretmenin Öğrenme ve Öğretme Faaliyetlerini Nasıl Gerçekleştirebileceğine Yönelik Görüşler

“Dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini nasıl gerçekleştirebileceği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan elde edilen veriler gruplandırılarak Grafik 5'te gösterilmiştir.

**Grafik 5.** Dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini nasıl gerçekleştirebileceğine yönelik görüşler





Grafik-5'te dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetleri nasıl gerçekleştirebileceğine yönelik görüşler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsemesi (f=11) gerektiğine yönelik görüşler katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde dijital materyalleri etkin bir şekilde kullanması (f=7) ve öğrenme ortamlarında yapay zekâ uygulamalarını entegre etmesi (f=2) gerektiği hususunda görüşlerini belirtmişlerdir.

Dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsemesi gerektiğine yönelik görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

*“Dijital okuryazar öğretmen, dijital ortamlar içerisinde öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilir ve öğrenme ortamlarını eğlenceli bir hale dönüştürerek öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimser”* (ÖA6).

*“Dersi düz, geleneksel yöntemleri kullanarak anlatmaz, öğrencilerine dersin kazanımlarını öğretirken eğlendirir”* (ÖA17).

Dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirirken dijital materyalleri etkin bir şekilde kullanması gerektiğine yönelik görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

*“Dijital okuryazar öğretmen, teknolojik uygulamaları iyi kullanabildiği için üç boyutlu şekilde derslerini anlatır. Ders anlatımından sınavlara kadar bütün öğrenme ve öğretme faaliyetlerini dijital ortamları kullanarak gerçekleştirir”* (ÖA23).

Dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrenme ortamlarında yapay zekâ uygulamalarını entegre etmesi yönelik görüş bildiren katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir:

*“Dijital okuryazar öğretmen, ders anlatırken dersi oyunlaştırır ve öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlar. Bu amaçlarını gerçekleştirirken de yapay zekadan faydalanır. Öğrenci bir konuyu anlamadığı zaman yapay zekaya sordurur ve bu şekilde öğrencinin anlamasını sağlar. Mesela öğrenci coğrafya ile ilgili bir şey anlamadığında yapay zekâ uygulamaları kullanılarak etkinlikler tasarlar”* (ÖA11).

*“Dijital okuryazar öğretmen, düz anlatımdan kaçınır. Öğrenme ortamlarında yapay zekâ uygulamaları kullanarak etkinlikler tasarlar. Hatta sosyal medyada ilgi çekici gündemle ilgili olan capsleri bile kullanılabilir”* (ÖA16).

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dijital okuryazar öğretmen kavramını, dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilen öğretmen olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu durumun çok çeşitli sebepleri bulunabilir. Bilindiği üzere, dijital okuryazarlık kavramı; dijital cihazları doğru ve etkin bir biçimde kullanabilme, dijital ortamlarda üretilen bilgileri analiz etme, değerlendirme ve sorgulama becerisi ile doğrudan ilişkilidir (Nurzhanova vd., 2024). Dolayısıyla, öğretmen adaylarına "Dijital okuryazar öğretmen kavramı hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltildiğinde katılımcılar, dijital okuryazarlık kavramının tanımından ve özelliklerinden kaynaklı olarak, dijital okuryazar öğretmenin doğrudan dijital araçları etkin bir biçimde kullanma becerisi ile ilişkili olduğunu sıklıkla ifade etmiş olabilirler. Kirschner ve Davis (2003) çalışmalarında, öğretmen adaylarının dijital yeterliliklerinin gelişmesi için dijital araçları etkin şekilde kullanma ve bilgi iletişim teknolojileri konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Sarıkaya (2019) çalışmasında teknoloji kullanım düzeyi ile dijital okuryazarlık becerisi arasında doğrusal bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Arslan (2019) çalışmasında, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler doğrultusunda belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin internet kullanım süresi ile dijital okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Yine Ally (2019) tarafından hazırlanan çalışmada, dijital öğretmenin yetkinlik profili ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dijital öğretmenin dijital araçları kullanma konusunda yetkin olması gerektiği belirtilmiştir. Ancak, Akgün ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital araçları kullanım süresi ile dijital okuryazarlık becerisi arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürden elde edilen bu sonuçlardan hareketle, dijital okuryazar öğretmenin dijital araçları etkin bir şekilde kullanması gerektiği sonucuna varılabilir. Fakat dijital okuryazarlık becerisi, sadece dijital araçları etkin bir şekilde kullanma ve dijital cihazları çalıştırma becerisinden ibaret değildir. Bu kavram çok yönlüdür ve bünyesinde birçok bilişsel ve duyuşsal beceriyi barındırmaktadır (Yeşiltaş vd., 2023). Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramını yeterince detaylı ve kapsamlı bir şekilde tanımlayamadıkları söylenebilir. Diğer yandan bir grup katılımcı da dijital okuryazar öğretmen kavramını tanımlarken bu öğretmenin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini vurgulamışlardır. Dijital ortamlar içerisinde kullanıcılar tarafından doğruluğu test edilmeden üretilen birçok içerik yer almaktadır. Bu durumdan kaynaklı olarak öğrenciler, dijital ortamlarda bir dizi riskle karşı karşıya kalmaktadırlar. Dolayısıyla, öğrencilerin dijital

ortamlarda ortaya çıkması muhtemel olan sorunlarla baş edebilmeleri için eleştirel dijital okuryazarlık (critical digital literacy) becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Küslü, 2022). Gainer (2012) çalışmasında eleştirel düşünmenin dijital okuryazarlık ve demokrasi için temel bir beceri olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, dijital okuryazarlık becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiden kaynaklı olarak öğretmen adayları dijital okuryazar öğretmen kavramını tanımlarken bu becerilere vurgu yapmış olabilirler. Alanyazında bu iki beceri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Haryanto ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada, Endonezya'daki Yogyakarta bölgesinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan araştırmanın bulgularına göre, dijital okuryazarlık becerisi ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Yine Kurniawan ve diğerleri (2023) çalışmalarında, eleştirel düşünme ve dijital okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve eleştirel düşünme becerisinin bilgi kaynaklarının doğruluğunu kontrol etme konusunda önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramını kapsamlı bir şekilde ve derinlemesine tanımlayamadıkları tespit edilmiştir.

Dijital okuryazar öğretilerde bulunması gereken özelliklere yönelik görüşler incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu dijital okuryazar öğretmenin medya ve dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları, dijital okuryazar öğretmenin dijital medyada üretilen zararlı içerikleri analiz edebilme ve bu içerikleri ayırt edebilme yeteneğine sahip olması gerektiğini sıklıkla ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenlerin dijital ortamlarda üretilen zararlı içerikleri süzgeç görevi üstlenerek etkili bir şekilde ayırt etmeleri gerektiği konusunda da görüş bildirmişlerdir. Bu noktada öğretmen adayları, dijital okuryazar öğretmenin hem dijital okuryazarlık hem de medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapmışlardır. Alanyazında medya ve dijital okuryazarlık becerilerini bütünleştiren birçok çalışma bulunmaktadır. Botturi (2019) çalışmasında, dijital medya okuryazarlığının iki önemli okuryazarlık türünün birleştirilmesiyle ortaya çıktığını (Digital and Media Literacy- DML) ve bu iki geleneğin birleştirilmesiyle ortaya çıkan okuryazarlık türünün farklı medya biçimleriyle ilişki içinde olduğunu, ayrıca yüksek düzeyde bir yetkinlik barındırdığını belirtmiştir. Karaduman (2019) çalışmasında medya okuryazarlığı becerisinin artık geleneksel yapısından sıyrıldığını ve karmaşık, çok yönlü bir hal aldığını vurgulamıştır. Medya okuryazarlığı, geleneksel medya (kitap, televizyon, radyo) ile farklı

olarak dijital ortamlarda üretilen bilgileri ve yeni bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen iletişim pratiklerini kapsayan bir kavram olarak tanımlanmıştır. Diğer yandan bir grup katılımcı da dijital okuryazar öğretmenin sosyal zekâsının yüksek olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu vurgunun çok çeşitli sebepleri bulunabilir. Öğretmenlerin etkili bir sınıf ortamı oluşturabilmesi için sosyal zekâsının yüksek olması gerektiği bilinmektedir. Reyna (2011) çalışmasında dijital öğrenme ekosistemlerinde etkili iletişim ortamı oluşturan en önemli unsurun öğretmen olduğunu belirtmiştir. Öğretmen, bu ekosistemlerde biyotik (canlı) olarak kabul edilen öğrenci, destek personeli ve abiyotik (cansız) bileşen olarak kabul edilen bilgisayar, telefon, sistem arayüzü arasında etkileşimin meydana gelmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle öğretmenin sosyal zekâsının yüksek bir düzeyde olması durumunda, bu bileşenler arasında etkili bir iletişim ortamı oluşmasına katkı sağlayabilir. Bu şekilde dijital öğrenme ekosistemleri içerisinde verimli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Ng (2012) çalışmasında, dijital okuryazarlığın sosyal ve duygusal bir boyutunun varlığına işaret etmiş ve bu boyutun bireyin interneti sorumlu bir şekilde kullanarak sosyalleşmesine ve iletişim kurmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Köşker ve Çelikkaya'nın (2023) çalışmalarında, dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmak için etkili iletişim yeteneğinin önemli olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan bir grup katılımcı da dijital okuryazar öğretmenin temel düzeyde yapay zekâ ve yazılım bilgisine sahip olması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Yapay zekâ uygulamaları, bireylerin dijital okuryazarlık becerisinin artmasına katkı sağlayabilir. Alanyazında bu görüşü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Božić ve Poola'nın (2023) çalışmalarında sağlık çalışanlarının dijital okuryazarlık becerilerinin artmasında yapay zekâ uygulamalarının önemli bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Ancak, Tiernan ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekâ uygulamalarının dijital okuryazarlık becerilerine etkisinin sınırlı olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, yapay zekâ uygulamalarının dijital okuryazarlık becerilerini artırma konusundaki etkisi hakkında alanyazında ortak bir görüşe varılmadığı söylenebilir.

Sosyal medya platformları aracılığıyla öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesine yönelik görüşler analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğu öğrenme ortamlarında sosyal medya platformlarının bilgi aktarımı amacıyla kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle katılımcılar tarafından sosyal bilgiler dersinde bulunan zengin içeriğin öğretiminde, bu içeriklerle ilgili bilgi aktarımında sosyal medya platformlarından faydalanılması gerektiği ve bu şekilde bu platformların eğitsel amaçlara hizmet edebileceği ifade edilmiştir. Sosyal medyanın eğitsel amaçlarla kullanımı alanyazında sıklıkla vurgulanmakta ve araştırmacılar tarafından sosyal medyanın öğrenme ortamları için sağladığı olumlu özellikler ön plana

çıkarılmaktadır. Örneğin, Barfi ve diğerleri (2021) tarafından hazırlanan çalışmada Gana'da öğrenim gören lise öğrencilerinin öğrenme ortamlarında sosyal medya platformlarının kullanımına yönelik görüşleri belirlenmek hedeflenmiştir. Bulgulara göre öğrenciler, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme ortamları için olumlu bir etkiye sahip olacağını ve öğrenmenin daha etkin bir şekilde gerçekleşeceğini vurgulamışlardır. Ghosh ve diğerleri (2022) tarafından hazırlanan çalışmada, Bangladeş'teki 302 üniversite öğrencisinin pandemi döneminde dijital ortamlar içerisinde sosyal medya tabanlı öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarı üzerine etkisi tespit edilmek istenmiştir. Bulgulara göre sosyal medya platformları, öğrencilerin akademik başarısının artmasına katkı sağlamıştır. Ayrıca çalışmada pandemi döneminde sosyal medya platformlarının alternatif bir öğrenme aracı olarak kullanıldığı vurgulanmıştır. Gencel ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada, sosyal medyanın eğitim üzerindeki etkisini tespit etmek için akademisyenlerin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre akademisyenler, sosyal medya platformlarının eğitsel bir niteliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazından elde edilen bu sonuçlar, araştırma bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan bir grup katılımcı da sosyal medyanın öğrenme ortamlarında materyal olarak kullanılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Özellikle katılımcılar tarafından sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya ile ilgili içeriklerin öğretiminde YouTube gibi sosyal medya platformlarının etkin bir rol oynayabileceğini vurgulanmıştır. Çoklar ve Korucu (2011) YouTube gibi açık video paylaşım sitelerinin öğrenme ortamlarında etkili bir öğretim materyali olarak kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Örneğin tarihi yerlerin tanıtılmasında ya da Sarıkamış gibi önemli tarihi olayların öğretiminde açık video paylaşım sitelerinden faydalanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Sosyal medya platformlarının öğrenme ortamları için sağladığı olumlu etkilerin yanı sıra, bazı katılımcılar bu platformların olumsuz etkilere de yol açabileceğini vurgulamaktadır. Katılımcılar, sosyal medya içinde doğruluğu kesin olmayan birçok bilgi bulunduğunu, bu platformların internet bağımlılığını artırdığını ve popülerlik odaklı olduğunu belirtmişlerdir. Koçoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının sosyal ağ algılarını değerlendirmek hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının sosyal ağların bağımlılığa yol açtığını vurguladığını, dolayısıyla sosyal ağlara karşı olumsuz bir algı geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Yine alanyazında yer alan birçok çalışmada sosyal medya kullanımı ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Öner ve Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmada, Tokat ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanım düzeyi ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Nicel yöntem kullanılarak yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, internet

bağımlılığı ile sosyal medya kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ve alanyazından verilen örneklerden anlaşılacağı üzere, sosyal medya platformlarının öğrenme ortamları için olumlu özelliklerinin yanı sıra bazı olumsuz etkilere de sahip olduğu söylenebilir.

Dijital okuryazar öğretmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerini nasıl gerçekleştirebileceğine yönelik görüşler detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu öğretmenin öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsemesi gerektiğine yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışından hareketle, artık öğrenciler bilgiyi tek taraflı alan ve özümseyen bir konumda değildir. Dolayısıyla, öğrenme ortamlarında aktif yöntem ve tekniklerin kullanılması sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklı yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması, alanyazında araştırmacılar tarafından sıklıkla ifade edilmektedir. Örneğin Kirchoff'un (2017) çalışmasında, öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri kazandırmak için dijital çizgi romanların etkili bir materyal olarak kullanılabilirliği belirtilmiştir. Hark Söylemez'in (2023) çalışmasında, dijital tayfa çizgi filminin dijital okuryazarlık becerilerine vurgu yaptığı ve bu çizgi filmin dijital okuryazarlık farkındalığı kazandırmada önemli bir araç olabileceği belirtilmiştir. Bucak (2024) tarafından yapılan çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamlarında kullanımının öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin artmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Asıl ve Asıl (2024) çalışmalarında, Eğitim 4.0 geçişiyle birlikte öğretmenlerin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsemeleri ve dijital yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu vurgudan kaynaklı olarak öğretmen adayları, dijital okuryazar öğretmenin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirken öğrenci merkezli bir anlayış geliştirmesini sıklıkla ifade etmiş olabilirler. Diğer yandan, bir grup katılımcı da dijital okuryazar öğretmenin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirirken yapay zekâ uygulamalarını bu ortamlara entegre etmesine yönelik görüş bildirmişlerdir. Kaya (2023) çalışmasında, Eğitim 4.0 ile öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinliklerin büyük ölçüde değiştiğini vurgulamaktadır. Özellikle öğretmenlerin eğitim teknolojileri konusunda yetkin olması gerektiği belirtilmektedir. Günümüzde yapay zekânın öğrenme ortamlarında kullanılması konusunda yapılan çalışmaların sayısında artışlar olduğu söylenebilir. Bu noktada sıklıkla vurgulanmasa da öğretmen adayları, dijital okuryazar öğretmenin yapay zekâ gibi yenilikçi teknolojileri öğrenme ortamlarında kullanılması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir.



Vygotsky, öğrenmenin sosyal ortamlarda ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür (Bayrakçı, 2007). Ancak günümüzde öğrenmenin gerçekleştiği sosyal ortamların yerini dijital ortamlar almaya başlamıştır. Bu noktada, eğitimin dijitalleşmesi konusunda temel bir rol üstlenen öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle eğitim fakültelerinde verilen eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakış açısından hareketle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazar öğretmen kavramına yönelik algılarının tespit edildiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının bu kavramı yeterince kapsamlı bir şekilde tanımlayamadıkları ve dijital okuryazarlık kavramının getirdiği bilgi, beceri ve değerleri yeterince özümseyemedikleri tespit edilmiştir.

## ÖNERİLER

- Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramının getirdiği bilgi, beceri ve değerleri yeterince özümseyemedikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerini artırmak için yapay zekâ ve dijital sanat gibi farklı uygulamaları kullanmaları konusunda çalışmalar yapılabilir, araştırmacılar bu konuda teşvik edilebilir.
- Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilecek sanat temelli araştırma yöntemleri bu alandaki bilgi birikimini ve anlayışını derinleştirmeye katkıda bulunabilir.
- Çalışmanın örneklem grubunu sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Farklı örneklem grupları kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Dijital okuryazarlık devinimsel bir kavram olduğu için öğretmen adaylarının bu konuda farkındalık kazanmaları adına eylem planları oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA

- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 302-318. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4206>
- Asıl, M., & Asıl, E. (2024). Eğitim 4.0 perspektifinde öğretmen niteliklerinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 21-39.
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez no. 584170)



- [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859>
- Barfi, K. A., Bervell, B., & Arkorful, V. (2021). Integration of social media for smart pedagogy: Initial perceptions of senior high school students in Ghana. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3033-3055. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10405-y>
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Baysal Akkaş, E., & Hocaoglu, N. (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 126-151). Pegem Akademi.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30(2008), 17-32.
- Botturi, L. (2019). Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(3-4), 147-163.
- Božić, V., & Poola, I. (2023). The role of artificial intelligence in increasing the digital literacy of healthcare workers and standardization of healthcare. <https://www.researchgate.net/> adresinden 30.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bucak, A. (2024). *Web 2.0 araçlarının sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi* (Tez no. 858749) [Doktora tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy-What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(Jubileumsnummer), 21-35.
- Çelikkaya, T., & Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri yeterlilik düzeyleri (Kırşehir örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 344-371.
- Çoklar, A. N., & Korucu, A. T. (2011). Web 2.0 teknolojileri ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı. R. Turan, A. M. Sünbül & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 180-201). Pegem Akademi.
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Gainer, J. (2012). Critical thinking: Foundational for digital literacies and democracy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 14-17. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00096>
- Gencel, N., Elmabaredy, A., & Semerci, C. (2023). Opinions of faculty members on the effects of using social media in higher education. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 9(4), 891-908. <https://doi.org/10.46328/ijres.3154>
- Ghosh, R., Khatun, A., & Khanam, Z. (2023). The relationship between social media based teaching and academic performance during COVID-19. *Quality Assurance in Education*, 31(1), 181-196.
- Gülmez, R. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi: Sosyal bilgilerde dijital okuryazarlık. *International Journal of Values in Education and Society*, 2(1), 37-47.

- Haryanto, H., Ghufron, A., Suyantiningsih, S., & Kumala, F. N. (2022). The correlation between digital literacy and parents' roles towards elementary school students' critical thinking. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(3), 828-839. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6890>
- Hark Söylemez, N. (2023). Dijital okuryazarlık açısından bir çizgi film incelemesi: Dijital Tayfa. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 63, 17-35. <https://doi.org/10.47998/ikad.1148019>
- Jackson, R. L., Drummond, D. K., & Camara, S. (2007). What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1), 21-28.
- Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: Yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 683-700.
- Kaya, Z. (2023). Metaverse çağında öğretmenlik mesleğinin geleceğini düşünmek. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 295-321.
- Kirschner, P., & Davis, N. (2003). Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 125–147. <https://doi.org/10.1080/14759390300200149>
- Kirchoff, J. (2017). Using digital comics to develop digital literacy: Fostering functionally, critically, and rhetorically literate students. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 117-129.
- Koçoğlu, E. (2017). Perceptions of teacher candidates about social network usage levels in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 230-238.
- Koçoğlu, E. (2023). *Eğitimde dijital obezite*. Pegem Akademi.
- Köşker, C., & Çelikkaya, T. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 402-419.
- Kurniawan, D. A., Darmaji, D., Astalini, A., & Husna, S. M. (2023). A study of critical thinking skills, science process skills and digital literacy: reviewed based on the gender. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, 9(4), 1741-1752.
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648.
- Küslü, F. (2022). *Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez no. 757361) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13.
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the “digital society”. In C. Lankshear, & M. Knobel (Ed.), *Digital literacies: concepts, policies, and practices* (pp. 151-176). Peter Lang.
- Martin, A. (2006) *Literacies for the digital age*. In A. Martin, & D. Madigan (Ed.), *Digital literacies for learning* (pp. 3-25). Facet.
- Nurzhanova, S., Stambekova, A., Zhaxylikova, K., Tatarinova, G., Aitenova, E., & Zhumabayeva, Z. (2024). Investigation of future teachers' digital literacy and technology use skills. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 12(2), 387-405.

- Nguyen, L. A. T., & Habók, A. (2024). Tools for assessing teacher digital literacy: A review. *Journal of Computers in Education*, 11(1), 305-346.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Öner, İ. E., & Çakır, R. (2019). Ortaokul öğrencilerinin internet bağımlılığı ve sosyal medya kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 26-43.
- Özaydın, A., & Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>
- Özmen, Ş. Y. (2018). Dijital şiddet, siber zorbalık ve yeni medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 11(61), 958-966. <https://doi.org/10.17719>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544.
- Rachmaningsih, D. M. (2022). *Digital learning ecosystem in Indonesian*. Open University Library.
- Reyna, J. (2011). Digital teaching and learning ecosystem (DTLE): A theoretical approach for online learning environments. In G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Ed.), *Changing demands, changing directions proceedings ascilite Hobart 2011* (pp.1083-1088). <https://www.ascilite.org/.../hobart11/..Reyna-concise.pdf>
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmenleri adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- Sarıgöl, B. (2018). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 8-17.
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Şengül Bircan, T., & Aydın, K. (2024). Çağın becerisi: Dijital okuryazarlık ve sosyal bilgiler öğretmen adayları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(153), 71-85.
- Tiernan, P., Costello, E., Donlon, E., Parysz, M., & Scriney, M. (2023). Information and media literacy in the age of AI: Options for the future. *Education and Science*, 13, 906.
- Tutar, H. (2023). Nitel araştırma deseni belirleme ölçütleri ve gerekçelendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 334-355.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (22 Aralık 2021). Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması. TÜİK Haber Bülteni, 41132.
- UNESCO. (2021). SDG 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/08/Metadata-4.4.2.pdf> adresinden 01.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşiltaş, H. M., Çelikoğlu, M., Dağdalan, G., Aydın, G., & Çetinkaya, M. (2023). Akademisyenlerin dijital okuryazarlık hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ordu*

*Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 1885-1906.

Yeşilyurt, S., Dünder, R., & Demir, R. Z. (2024). Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin analizi: Bir meta sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(1), 47-73.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Záhorec, J., Hašková, A., & Munk, M. (2019). Teachers' professional digital literacy skills and their upgrade. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 378-393.

**For citation / Atf için:**

KARADENİZ, G., ELDEMİR, E. Ş., IŞIK, E., YILMAZ, E. A., BAYDAR, İ. & TAŞATAR, N. S. (2024). Annelerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin kullandıkları övgü türüne göre gösterdiği farklılıklar. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 6(11), 523-545. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13907517>, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

**Annelerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin kullandıkları övgü türüne göre gösterdiği farklılıklar**

Differences in the types of praise used by mothers regarding their children's socialization goals

**Gülçin KARADENİZ<sup>1</sup>**

Dr.; İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, 34764, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [gkaradeniz@29mayis.edu.tr](mailto:gkaradeniz@29mayis.edu.tr) ORCID: 0000-0002-3315-8635

**Emine Şeyda ELDEMİR**

Öğrenci, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Psikoloji. 34764, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [eldemires19@29mayis.edu.tr](mailto:eldemires19@29mayis.edu.tr) ORCID: 0009-0009-1621-5149

**Elif IŞIK**

Öğrenci, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji. 34764, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [isik19@gmail.com](mailto:isik19@gmail.com) ORCID: 0009-0003-3157-8876

**Elisa Ay Yılmaz**

Mezun, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji. 34764, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [yilmazea18@gmail.com](mailto:yilmazea18@gmail.com) ORCID: 0009-0001-7338-889X

**İrem BAYDAR**

Öğrenci, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji. 34764, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [baydari@gmail.com](mailto:baydari@gmail.com) ORCID: 0000-0003-3634-2179

**Nur Sema TAŞATAR**

Öğrenci, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji. 34764, İstanbul, Türkiye  
E-mail: [tasatarns19@gmail.com](mailto:tasatarns19@gmail.com) ORCID: 0009-0008-4183-1368

<sup>1</sup> Sorumlu yazar / Corresponding author

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Gönderilme Tarihi / Submission Date:

18 /08 /2024

Revizyon Tarihleri / Revision Dates:

18- 21/08/2024 (Editör r.); 05/09/2024 (Major r.)

Kabul Tarihi / Accepted Date:

08/10/2024

### **Etik Beyan / Ethics Statement**

- ✓ Makale için İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'nin 04.12.2023 tarih ve 2023/12-05 sayılı Etik Kurul Onay Belgesi bulunmaktadır.
- ✓ Ethics Committee Approval of the article given by İstanbul 29 Mayıs University's 04.12.2023 date and 2023/12-05 Document no.

### **Araştırmacıların çalışmaya katkısı / Researchers' contribution to the study**

1. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%25 ).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (25%).
2. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%15).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (15%).
3. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%15).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (15%).
4. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%15).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (15%).
5. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%15).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (15%).
6. Yazarın katkısı: Makaleyi yazdı, verileri topladı ve sonuçları analiz etti/raporladı (%15).  
Author contribution: Wrote the article, collected the data, and analyzed/reported the results (15%).

### **Çıkar çatışması / Conflict of interest**

Yazar(lar) bu çalışmada olası bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

The author(s) declare(s) that there is no potential conflict of interest in this study.

### **Benzerlik / Similarity**

Bu çalışma Turnitin programında taranmıştır. Nihai benzerlik oranı % 5'tir.

This study was scanned in the Turnitin program. The final similarity rate is 5%.



## Annelerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin kullandıkları övgü türüne göre gösterdiği farklılıklar

### Öz

Bu araştırma, annelerin çocuklarına yönelik sosyalleştirme hedeflerinin kullandıkları övgü türüne göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. İstanbul'da yaşayan okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ebeveynlerin sosyalleştirme hedefleri, çocuklarının sosyal beceriler, davranışlar, akademik başarı ve kişisel özellikler gibi alanlarda gelişimlerini sağlamayı hedeflemektedir. Övgü türleri arasında karşılaştırmalı övgü, çaba/süreç övgüsü, koşullu övgü, azalan övgü, yetenek övgüsü ve faydasız övgü bulunmaktadır. Bu çalışmada yetenek övgüsü, çaba övgüsü ve faydasız övgü türleri üzerinde durulmuştur. İstanbul'da yaşayan okul öncesi dönemde çocuğu olan 335 annenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara, sosyalleştirme hedeflerini belirlemeye yönelik ölçek uygulanmıştır ve kullandıkları övgü türlerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler, istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları; başarı, problem çözme ve öz bakım gibi belirli durumlarda annelerin sosyalleştirme hedeflerinin kullandıkları övgü türleriyle anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Sosyalleştirme hedeflerinin ve kullanılan övgü türlerinin çocukların motivasyonunu, özgüvenini ve genel gelişimini etkileyebileceği öne sürülmektedir. Alan yazından hareketle, özellikle çaba/süreç övgüsünün çocukların gelişen bir zihniyete sahip olmalarına katkıda bulunduğu, yetenek övgüsünün ise sabit bir zihniyet oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarına yönelik övgü türlerini bilinçli bir şekilde seçmelerinin önemi vurgulanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyalleştirme hedefleri, Övgü türleri, Yetenek övgüsü, Çaba övgüsü, Faydasız övgü

## Differences in the types of praise used by mothers regarding their children's socialization goals

### Abstract

This research aims to examine whether mothers' socialization goals towards their children vary based on the types of praise they employ. The research was carried out among mothers of preschool children living in Istanbul, employing a descriptive study approach. Parental socialization goals aim to foster their children's development in areas such as social skills, behaviors, academic achievement, and personal characteristics. Types of praise included comparative praise, effort/process praise, conditional praise, diminishing praise, ability praise, and empty praise. In this study, focused on ability praise, effort praise and useless praise types. The study involved 335 mothers with preschool-aged children in Istanbul, employing a descriptive research method. Participants completed a scale designed to assess their socialization goals and responded to questions aimed at identifying the types of praise they employed. The data were examined using statistical analysis techniques. The study's results revealed notable differences in mothers' socialization goals depending on the types of praise given contexts, such as achievement, problem-solving, and self-care. It is suggested that socialization goals and types of praise employed can influence children's motivation, self-confidence, and overall development. Drawing from the literature, effort/process praise is particularly thought to contribute to children developing a growth mindset, whereas ability praise may foster a fixed mindset. In this context, the importance of parents consciously selecting types of praise for their children is emphasized.

### EXTENDED ABSTRACT

#### Introduction

Parenting is a lifelong process that begins with spouses deciding to conceive and continues throughout their lives. Among the most comprehensive and understandable social relationships in child development are those within the family, especially the relationship with the mother. It is widely recognized that the relationships established in childhood play a crucial role in shaping psychological development. Socialization goals impact children's societal and personal development, aiding them in adopting societal values, expectations, and beliefs. Types of praise in the literature include comparative praise, effort/process praise, conditional praise, diminishing praise, ability praise, useless praise and non-contingent praise. This study examines whether mothers' socialization goals towards their children vary based on the type of praise they employ. It underscores the importance of understanding



different types of praise and their impact on children's motivation, self-esteem, and overall development. Understanding these dynamics can contribute to the development of effective parenting strategies that promote positive outcomes in children's development.

### **Conceptual and Theoretical Framework**

#### **Concepts**

Key concepts in this study include socialization goals and types of praise. Socialization goals refer to the qualities parents value and wish to see in their children, such as social skills, academic achievement, and personal characteristics. These goals guide parents in their daily interactions with their children, influencing the methods they use to socialize their offspring. Types of praise include comparative praise, effort/process praise, conditional praise, diminishing praise, ability praise, and useless praise. Comparative praise involves comparing a child's performance to others, while effort/process praise focuses on the child's effort and strategies used. Conditional praise is given only when certain conditions are met, and diminishing praise reduces the child's accomplishments. Ability praise highlights the child's innate abilities, and useless praise is non-specific and lacks constructive feedback. Praise that the child does not know what he/she is receiving feedback about is also called useless praise. In this study, focused on talent praise, effort praise and useless praise types.

#### **Literature Review**

Previous research indicates that socialization goals significantly impact children's development. Hastings and Grusec (1998) suggest that parents aim to raise socially competent and value-congruent individuals by transmitting their societal values and expectations. Studies by Dweck (2002, 2015) and others have shown that different types of praise can either foster a fixed mindset or promote a growth mindset in children. Effort/process praise, for example, is linked to a growth mindset, while ability praise is associated with a fixed mindset.

Dweck's research (2006) on mindset theory underscores the profound impact of praise on children's beliefs about their intelligence and abilities. Children who receive effort/process praise are more likely to develop a growth mindset, believing that their abilities can be developed through hard work and perseverance. In contrast, children who receive ability praise are more likely to develop a fixed mindset, believing that their abilities are innate and unchangeable. This distinction is critical as it influences how children approach challenges, their resilience in the face of failure, and their overall motivation and achievement.

Other studies, such as those by Kamins and Dweck (1999), Mueller and Dweck (1998), and Pomerantz and Kempner (2013), further illustrate the effects of different types of praise on children's self-worth and coping mechanisms. For instance, Kamins and Dweck (1999) found that children who received ability praise (focused on their traits) were more likely to experience a decrease in self-esteem following failure compared to those who received process praise (focused on their efforts). Mueller and Dweck (1998) demonstrated that children praised for their intelligence were more likely to avoid challenging tasks and showed decreased performance after experiencing failure.

### **Method**

This study explored the socialization attitudes of mothers with typically developing preschool-aged children and analyzed the types of praise they use to identify any differences. Descriptive research method was employed since the existing situation was described. The study group consisted of mothers (n=335) residing in Istanbul who have preschool-age children. For this study, a demographic information form created with expert opinions, a questionnaire to determine the type of parental praise, and a socialization goals scale were used.

### **Conclusion and Recommendations**

This research investigated how mothers' socialization goals for their children differ based on the types of praise they use, highlighting how these goals influence praise strategies in areas like achievement, problem-solving, and self-care. For instance, mothers who employ ability praise when their children succeed tend to score significantly higher on socialization goal measures compared to those using other forms of praise. Similarly, when children demonstrate problem-solving skills, mothers using effort praise achieve higher scores in fostering motivation and

encouraging their children's efforts. Regarding self-care skills, mothers using ability praise also scored higher when their children exhibited such abilities compared to other mothers. These findings illustrate how mothers adapt their praise strategies based on their children's developmental achievements. Consequently, parents play a crucial role in fostering their children's confidence and achievements by consciously selecting praise strategies that enhance their independence and responsibility. In this regard, additional research is required to explore how the types of praise employed by parents can contribute to discovering their children's individual potentials and supporting their personal development.

**Keywords:** Socialization goals, Types of praise, Ability praise, Effort praise, Useless praise

## GİRİŞ

Ebeveynlik, çiftlerin gebeliğe karar vermesiyle başlayan ve ömür boyu devam eden bir süreçtir (Bekmezci vd., 2016). Anne ve babanın çocuğun zihinsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve ahlaki gelişimini desteklemek için sağladıkları ortam ile çocuk yetiştirmeye yönelik tutum ve davranışlarına ebeveynlik denir (Özkan vd., 2013). Ebeveynlerin amacı, çocuklarının toplumun değerlerini, beklentilerini ve inançlarını içselleştirmeleri, dış kontrol veya müdahale olmadan kabul etmelerini sağlamaktır (Grusec ve Goodnow, 1994). Çocuk gelişimindeki en kapsamlı ve anlaşılır sosyal ilişkiler, aile içi ilişkiler, özellikle anne ile olan ilişkiler ebeveynlikle ilişkilidir (Öngider, 2013). Anne ve çocuk arasındaki ilişki, çocuğun kişilik gelişiminin en önemli bileşenidir (Ersoy ve Şahin, 1999). Çocuk yetiştirme yaklaşımlarının sınıflandırılması ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Symonds (1939) kabul etme/reddetme ve baskınlık/itaat olmak üzere iki boyutun varlığına işaret etmiştir. Sonraki çalışmalarda Baldwin (1955'den akt. Şanlı ve Öztürk, 2015) duygusal sıcaklık ve düşmanlık ile ayrılma ve bağlanma arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Sears ve ekibi (1957) sıcaklık ile izin vericilik arasındaki bağlantıları; Becker (1964) ise sıcaklık, düşmanlık ile kısıtlayıcılık ve izin vericilik arasındaki bağlantıları tespit etmiştir. Maccoby ve Martin (1983) ise tepkisellik ve talepkarlık boyutlarının varlığını belirtmişlerdir (Balaguru, 2004'den akt. Gürbüz, 2021).

Çocukluk döneminde kurulan ilişkilerin psikolojik gelişim açısından büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Subaşı ve Kazan, 2020). Özdemir (2006), çocukların okul öncesi dönemde (2-6 yaş) sosyalleşme yönünden hızlandıkları bir aşamaya geçerek akranlarıyla kendi başına iletişime geçmeye çalışırken bir yandan da onları gözlemlemeye başladıklarını belirtmiştir. Çelik (2019), çocuğun sosyalleşmesini etkileyen unsurların başında aile geldiği için bu ortamdaki koşullar, söz ve davranışlar, söylemler, tavsiyeler vb. göz önünde bulundurulduğunda çocuğun gelecekteki sosyal hayatını doğrudan veya dolaylı etkilendiğini beklemektedir. Çeşitli girişimlerle çocuğun bir amaç benimsemesi suçluluk ya da ketlenme geliştirmeden bu amaç doğrultusunda ilerlemesi okul öncesi dönemin başarıyla tamamlandığını gösterir (Özdemir, 2012). Bu süreçte anne-babanın çocuğa cesaret vermesi ve tutarlı

davranması çocuğun daha sağlıklı bir şekilde sosyalleşebilmesine katkı sağlar (Ceylan, 2017). Bu durumda ebeveynin çocuğu üzerindeki etkisini göz önünde bulunduracak olursak çocuğun sosyalleşmesinin, ebeveyninin hedeflerine göre şekil alması olağan bir durumdur. Ebeveynlerin hedefleri arasında ise bilişsel tutum hedefleri, inanç hedefleri ve sosyalleştirme hedefleri bulunmaktadır. Bu bağlamda ebeveynin sosyalleştirme hedeflerini mercek altına almak gerekir.

Sosyalleştirme hedefleri, ebeveynlerin kıymet verdiği ve çocuklarında görmeyi arzuladıkları nitelikleri tanımlar (Durgel vd., 2009). Bu nedenle, ebeveynlerin davranışları ve çocuk yetiştirme hedeflerinin dikkate alınması gerekmektedir. Sosyalleştirme hedefleri, çocukların toplumsal ve kişisel gelişimlerine önemli derecede etkide bulunur ve bu hedefler; çocukların toplumun değerlerini, beklentilerini ve inançlarını benimsemelerini sağlar (Durgel ve Yağmurlu, 2014). Sosyalleştirme hedeflerinin belirlenmesinde çeşitli faktörlerin rol oynadığı görülmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin amaçlarının, değerlerinin ve uygulamalarının, kültürel değer yönelimleri ve sosyoekonomik statü tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Bu makrosistem değişkenlerinin, sosyalleştirme hedeflerini etkilediği gözlemlenmektedir. Sosyoekonomik farklılıklar söz konusu olduğunda, özellikle toplumcu kültürlerde sosyoekonomik statünün yükselmesiyle, bireyci kültürlerde ise düşük olmasıyla ilişkili olarak kültürel değerlerde değişimler yaşanabileceği veya her iki eğilimin bir arada bulunabileceği belirtilmektedir (Memet, 2010).

Ebeveynlerin sosyalleştirme hedefleri, çocuklarının toplumsal değerlere uygun sosyal beceriler ve davranışlar kazanmaları, akademik başarıya yönelik bilişsel beceriler geliştirmeleri, eleştirel düşünme, merak ve bağımsızlık gibi kişisel özellikler edinmelerini amaçlamaktadır (Memet, 2010). Hastings ve Grusec'e (1998) göre ebeveynler, toplumsal değerlerini ve bu bağlamda şekillenebilen beklentilerini çocuklarına aktararak toplumla uyumlu, sosyal olarak yetkin ve kendi değerlerine uygun bireyler yetiştirmeyi hedeflerler. Ebeveynler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye çalışırken aynı zamanda onların benlik saygısını da inşa etmeye çabalarlar (Yurdakul, 2016). Sosyalleştirme hedefleri, ebeveynlerin değer verdikleri ve çocuklarında görmeyi arzu ettikleri nitelikleri ifade etmektedir (Hastings ve Grusec, 1998). Kuczynski (1984), ebeveyn hedeflerini uzun vadeli ve kısa vadeli olarak sınıflandırır. Bu sınıflandırmada, kısa vadeli sosyalleştirme hedefleri ebeveynlerin çocuklarından hemen sergilemelerini istedikleri davranışları kapsarken, uzun vadeli sosyalleştirme hedefleri ebeveynlerin çocuklarının farklı ortamlarda ve zamanlarda da sergilemelerini istedikleri davranışları içerir (Çıtlak vd., 2009).

Grusec ve Danyliuk (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre, ebeveynlerin çocuklarına yönelik sosyalleştirme hedefleri, çocukların kişiliklerini, değerlerini ve davranışlarını biçimlendirme amacıyla çocuklarına nasıl rehberlik etmeyi planladıklarını yansıtmaktadır. Bu rehberlik süreci, anne-çocuk iletişimi ile şekillenmektedir. Özellikle ebeveynin kullandığı övgü türünün iletişim kanalında büyük rol oynayabileceği düşünülmektedir. Anne-babaların, çocuklarının istedikleri davranışları tekrarlamasını ve kendilerine memnun olduklarını söylemek için kullandıkları söz ve davranışlar, ebeveyn övgüsü olarak nitelendirilmektedir. Bu övgüler, çocuklara anne-babalarının sıcak ve duyarlı olduklarını hissettirmektedir (Karadeniz, 2023). Ebeveyn övgüsü, çocuğun davranışını ve kişilik gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Corpus ve Good, 2020). Övgünün, çocuğun özgüvenini artırarak, olumlu davranışları pekiştirme ve sosyal becerilerini geliştirme açısından rolü büyüktür (Karadeniz, 2023). Bu nedenle, çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişmesi için ebeveynlerin övgüsü oldukça kritiktir. Ebeveyn hedefleri, hedefledikleri kişiye göre sınıflandırılmıştır (Hastings ve Grusec, 1998). Bu sınıflandırmaya göre, ebeveyn-merkezli, çocuk-merkezli ve ilişki-merkezli olmak üzere üç farklı ebeveyn hedefi tanımlanmıştır. Araştırmalar, ebeveynlerin sosyalleştirme hedeflerinin ebeveynlik davranışlarıyla tutarlı ve yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Çıtlak vd., 2009). Örneğin, ebeveyn-merkezli hedeflerin güç gösterisi içeren ebeveynlik davranışlarıyla olumlu şekilde ilişkilendirildiği, bunun karşılığında çocuk-merkezli hedeflerin ise sıcaklık ve sözel akıl yürütme temelli ebeveynlik davranışlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Hastings ve Grusec, 1998).

Davranışsal ekol perspektifine göre, övgü sosyal bir ödül olarak değerlendirilir ve olumlu bir etkiye sahiptir. İstenilen davranışların kazandırılması için, övgünün kullanımı teşvik edilir (Bolat, 2023). Ebeveyn övgüsü, ebeveynlerin çocuklarında arzu ettiği davranışları tekrarlaması ve çocuklarından duydukları memnuniyeti ifade etmek için ebeveynlerin sıcaklıklarını ve duyarlılıklarını söz ve davranışlarıyla hissettirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Swenson vd., 2016). Ebeveynlerin çocuklarını övmelerinde olumlu geribildirim, kabul ve onay almaları ebeveynler tarafından sağlanan destek olarak kabul edilmektedir (Felson ve Zielinski, 1989). Övgü, kontrol edici bir şekilde sunulduğunda, motivasyonu azaltabilir. Ancak, çocuğun yeteneklerine yönelik geri bildirim verildiğinde, motivasyonu artırabilir (Bolat, 2023). Örneğin; bir çalışmada, çocuklara övgüde bulunulmuş ancak bu övgü, kontrol edici bir dil kullanılarak, yapmanız gerektiği gibi güzel yaptınız şeklinde ifade edilmiştir (Ryan, 1982). Benzer şekilde, sporcular için antrenörlerin kontrol edici bir dil kullanarak övgüde buldukları araştırmalarda, sporcuların motivasyonunun azaldığı gözlemlenmiştir (Carpentier ve Mageau, 2016). Diğer yandan çocuğun ne ile ilgili geri bildirim aldığını bilmediği övgüler de (harikasin!

muhteşemsin! vb. gibi sözcükler) faydasız övgü olarak adlandırılmaktadır (Karadeniz, 2023). Alan yazında (örn: Corpus ve Good, 2020; Zentall, 2009) iki övgü türüne dikkat çekmektedir. Bunlar çocuğun kişiliğine (yetenek övgüsü) veya gerçekleştirilen eyleme dayalı (çaba övgüsü) isimlendirilen geri bildirimlerdir (Karadeniz, 2023). Yeteneği övmek çocukları sabit bir zihniyete sokarken (yetenek sabittir ve sizde buna sahipsiniz), çabayı yani süreçteki aşamaları takdir etmek, çocukların geliştirmekte olan bir zihniyete sahip olmalarına yardımcı olmaktadır (Gunderson vd., 2017; Mueller ve Dweck 1998). Ayrıca övgünün hangi bağlamlarda dile getirildiği ve nasıl aktarıldığı da önemlidir. Dweck (2002, 2015) çocuklara verilen geri bildirim olumlu ya da olumsuz olmasının, geri bildirim türünden daha az önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durum, geri bildirim çocuğun kişiliği mi yoksa çabası mı hakkında olduğu arasındaki farkın önemini vurgulamaktadır.

Karşılaştırmalı övgü bireyin farklı bir kişiyle kıyaslanarak ona yöneltilen ifadelerdir (Örneğin aferin ... dersten en yüksek notu alan üçüncü öğrencisin). Karşılaştırmalı övgü daha çok bireye eleştiri boyutunda yansımaktadır. Bireyin kardeşleri arasındaki rekabete, özsaygısını zedelemesine ve motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Azalan övgü, çocuğa sunulan övgü düzeyinin zaman geçtikçe azaltılmasıdır. Bunun sebebi, bireyin daha yüksek özgüven düzeyinin olması, daha bağımsız ve bireyleşmesi için yol göstermesini sağlamaktır. Koşullu övgü ise belirli bir davranış veya başarıya bağlı olarak verilen övgüdür. Bu övgü türü belirli davranışları teşvik edebilir ancak samimiyetsiz algılanabilir ve özgüveni zayıflatabilir (Örneğin aferin odanı topladığın için sana izin veririm). Koşullu övgü, çocukların istenen sosyal davranışları tekrarlama ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Sosyalleşmeye önem veren anneler koşullu övgüyü daha çok kullanırken, sosyalleşmeye az önem veren anneler koşulsuz övgüyü daha çok kullanma eğilimindedir. Faydasız övgü ise somut bir temele dayanmayan, aşırı ve abartılı övgüdür. Bu övgü anlık bir hoşnutluk sağlayabilir ancak gerçekçi olmayan beklentiler oluşturabilir ve özgüveni zayıflatabilir (Örneğin sen dünyanın en güzel çocuğusun). Bu nedenle de çocuk ileride gerçek başarıya ulaştığında tatmin duygusunda ve motivasyonunda eksiklikler meydana gelebilir. Faydasız övgü, çocuğun özgüvenini ve benlik saygısını geçici olarak artırabilir ancak uzun vadede çocuğun motivasyonunu düşürebilmektedir. Bu övgü türlerinin her biri, uygun şekilde kullanıldığında bireylerin motivasyonunu ve performansını artırmada önemli rol oynar ancak yanlış veya aşırı kullanım durumunda olumsuz sonuçlar doğurabilir (Lepper vd., 1973). Özetle alanyazında ebeveynlerin çocuklarına yönelik kullandıkları övgü türlerinin çocukların davranışlarını ve kişilik gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Carpentier ve Mageau, 2016; Corpus ve Good,

2020; Felson ve Zielinski, 1989; Gunderson vd., 2017; Mueller ve Dweck, 1998; Ryan, 1982; Swenson vd., 2016; Zentall 2009).

Bu çalışmanın amacı, etkili ebeveynliği alana özgü ebeveynlik hedefleri ve sosyalleşme yaklaşımları çerçevesinde tartışmaktır. Alana özgü sosyalleşme yaklaşımına göre, ebeveyn-çocuk etkileşimleri ebeveynlerin hedeflerine ve çocuğun ihtiyaçlarına göre farklı alanlarda gerçekleşir. Her bir alan, çocuğun farklı bir ihtiyacını karşılar (koruma, disiplin, öğrenme, oyun, grup katılımı) ve bu ihtiyaca uygun ebeveyn uygulamaları ebeveynin öğretim tarzında kendini gösterir (Kuzucu, 2011). Etkili ebeveynliğin ortaya çıkması, ebeveynlerin hedefleri ile çocuğun ihtiyaçları arasındaki örtüşmeye bağlıdır. Ancak çocuklar pasif alıcılar değildir. Aynı ebeveynlik stilleri farklı çocuklar için farklı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuğuna nasıl yaklaşacağını belirlerken cinsiyet, mizaç, yaş gibi çocuk özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir (Demir, 2020). Dolayısıyla, annelerin sosyalleştirme hedefleri ve bu hedeflere ulaşmada kullandıkları övgü türleri, çocukların motivasyonu, özgüveni ve genel gelişiminde belirleyici bir faktör olmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problemi *annelerin sosyalleştirme hedefleri, kullandıkları övgü türüne göre bir farklılaşma göstermekte midir?* olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada var olan bir durum betimlendiği için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma, bir durumu açıklamak, belirli kriterlere göre değerlendirmeler yapmak ve potansiyel ilişkileri belirlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2007).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da yaşayan okul öncesi dönemde çocuğu olan anneler (n= 335) oluşturmaktadır. Çalışma grubuna kartopu yöntemi ile ulaşılmıştır. Kartopu yöntemi araştırmacılardan birinin İstanbul'da bulunan bir anaokulunda "Çocukla İletişim" başlıklı semineri sonrasında başlatılmıştır. Seminerin bitiminde çalışma tanıtılmış ve katılmak isteyen velilere QR kodu okutturulmuştur. Katılımcılara bu yöntem açıklanmış, çalışmanın linkini okul öncesi çocuğu olan ebeveynlerle paylaşımlarının önemi hatırlatılmıştır. Katılımcı sayısı 352'de sabitlendiği için veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Ölçekleri tamamlanmayan 17 veri çalışma dışı bırakılmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerini belirleyen aşağıda sunulmuştur (Tablo 1).



Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Öğrenim Düzeyi	Okur-Yazar	1	0,3
	İlk-Ortaokul	32	9,6
	Lise	65	19,4
	Ön lisans	50	14,9
	Lisans	138	41,2
	Lisansüstü	49	14,6
	Toplam	335	100,0
İş statüsü	Ev hanımı	194	57,9
	Çalışıyor, mavi yakalı çalışan	25	7,5
	Çalışıyor, beyaz yakalı çalışan	95	28,4
	Çalışıyor, beyaz yakalı yönetici	21	6,3
	Toplam	335	100,0
Sosyo-ekonomik durumu	Geliri giderinden az	42	12,5
	Geliri giderine denk	226	67,5
	Geliri giderinden çok	67	20,0
	Toplam	335	100,0
Çocuk Sayısı	1	130	38,8
	2	142	42,4
	3	51	15,2
	4	12	3,6
	Toplam	335	100,0
Kronik Hastalık	Evet	309	92,2
	Hayır	26	7,8
	Toplam	335	100,0
Anne yaş ort: 35,12	Yaş aralığı: 22-62		

### Araştırma İzni ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırma, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 2023/12-05 numaralı kararı ile onaylanmıştır. Bu çalışmada uzman görüşü alınarak oluşturulan demografik bilgi formu, ebeveyn övgüsünün türünün belirlenmesine yönelik soru formu ve sosyalleştirme hedefleri ölçeği kullanılmıştır.

*Demografik Bilgi Formu:* Bu form literatürün taranmasının ve uzman görüşünün alınmasının ardından hazırlanan sekiz soru bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, doğum yılı, sosyoekonomik düzey, yaş, iş durumu ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.



*Ebeveyn Övgüsünün Türünün Belirlenmesini Amaçlayan Sorular:* Annelerin çocuklarına karşı hangi tür övgüye başvurduğu, bu övgülerin içeriği ve türünü belirlemek amacıyla ...'in (2023) hazırladığı sorulara başvurulmuştur. Sorular uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu sorular:

1. Çocuğunuz sorumluluklarını yerine getirdiğinde (yatağını topladığında, oyuncaklarını topladığında, yemeğin hazırlanmasına yardımcı olduğunda vb. durumlarda) ona ne dersiniz?
2. Çocuğunuz önemseydiği ya da ona ait bir eşyayı yiyeceğini/ oyuncaklarını paylaştığında ona ne dersiniz?
3. Çocuğunuz öz bakımını tek başına yürüttüğünde (örneğin giysilerini kendisi seçip giyip yerine koyduğunda, dişlerini fırçaladığında, yemeğini yediğinde vb.) ona ne dersiniz?
4. Çocuğunuz başarılı olduğu durumlarda (maçı kazandığında, iyi bir not aldığında, vb. durumlarda) ona ne dersiniz?
5. Çocuğunuz bir problemi (soru/bulmaca vb.) çözdüğünde ona ne dersiniz?
6. Çocuğunuz size bir çalışmasını (resmini/ yaptığı bir oyuncak vb.) gösterdiğinde ona ne dersiniz?
7. Çocuğunuz saldırgan davranışlarla karşılaşmış ve üstesinden gelmeye yönelik tavır sergilediğinde (Başkalarına yardım etme, uzlaşma, öfkeyi kontrol etme, haklarını savunma, alayla başa çıkma ve kavgadan kaçınma gibi vb.) ona ne dersiniz?
8. Çocuğunuz üzüldüğü bir olay karşısında iyi bir duruş sergilediğinde onu nasıl översiniz?
9. Çocuğunuz dışarı çıkmak/ okula gitmek için hazırlandığında ona en çok ne dersiniz?

Gelen cevaplar ilk olarak övgü, eleştiri ve basit geri bildirimler şeklinde gruplanmıştır. Övgü geri bildirimleri ise türlerine (çaba övgüsü, yetenek övgüsü, faydasız övgü, koşullu övgü vb.) göre gruplara ayrılarak analizlere dahil edilmiştir.

Sorular hazırlanmadan önce tüm araştırmacılar ebeveyn övgüsü başlıklı eğitime katılmışlar ve övgü türleri arasındaki farklılıklar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Çalışma daha önceki araştırmalarda kullanıldığı üzere verilen cevapların içerik açısından hangi övgü türünü yansıttığına göre gruplanarak yürütülmüştür. Önce veriler SPSS'e gelen ham halleri ile aktarılmış daha sonra iki araştırmacı verileri övgü, eleştiri ve basit geri bildirim şeklinde gruplamıştır. Daha sonra tüm araştırmacılar tarafından bu gruplamanın sağlanması yapılmıştır. İkinci aşamada yine iki araştırmacı övgü türünde cevap verenlerin datasını çaba övgüsü, yetenek övgüsü, faydasız övgü, koşullu övgü vb. gruplara ayırmıştır. Diğer araştırmacılarla tüm gruplamalar gözden geçirilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Bu noktada hem fikir olunamayan cevaplarda uzman görüşüne başvurulmuştur.

*Sosyalleştirme Hedefleri Ölçeği (SHÖ)*: Bu ölçek, annelerin çocukları üzerindeki sosyalleştirme hedeflerinin düzeyini, içeriğini ve hangi hedeflere yönelik olduğu konusunda fikir oluşturması amacıyla hazırlanmıştır. Kumru, Sayıl ve Yağmurlu (2008) tarafından geliştirilen ölçek yedi maddeden oluşmaktadır ve likert tipi bir ölçektir. Bu çalışmada, Benlik Gelişimine Dair Hedefler alt ölçeğinin iç güvenilirlik değeri (Cronbach alfa) 0,62 olarak bulunurken, Aile Odaklı Hedefler alt boyutuna ait güvenilirlik değeri ise 0,76 olarak saptanmıştır. Ölçeğin genel örnekleme Cronbach alfa değeri ise 0,67'dir. Ölçeğin iç tutarlılığının düşük olmasının sebebi az sayıda madde içermesi olarak açıklanmaktadır (Chao, 2000).

Mevcut çalışma için Benlik Gelişimine Dair Hedefler alt ölçeğinin iç güvenilirlik değeri 0,73 ile Odaklı Hedefler alt boyutunun iç güvenilirlik değeri ise 0,70 olarak saptanmıştır. Ölçeğin genel örnekleme Cronbach alfa değeri ise 0,70'dir. Bu çalışmada ölçek toplam puan üzerinden ele alınmıştır.

### BULGULAR

Sosyalleştirme Hedefleri Ölçeği'ne ait betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** *Sosyalleştirme Hedefleri Ölçeği'ne (SHÖ) Ait Betimsel Analiz*

Ölçek	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S.S.
SHÖ Toplam Puan	335	16,00	34,00	30,11	2,98
SHÖ Benlik Gelişimi		5,00	20,00	18,51	1,83
SHÖ Aileye Yönelik Sosyalleştirme Hedefleri		5,00	14,00	11,59	2,08

Annelerin çocuklarıyla iletişimleri sırasında kullanmayı tercih ettikleri övgü türüne yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Katılımcıların "Çocuğunuz sorumluluklarını yerine getirdiğinde (yatağını topladığında, oyuncaklarını topladığında, yemeğin hazırlanmasına yardımcı olduğunda vb. durumlarda) ona ne dersiniz?" sorusuna verdikleri cevabın %55,2 (n=185) faydasız övgüde bulunduğu, %0,3 (n=1) ise cevap vermediği saptanmıştır. "Çocuğunuz önemseydiği ya da ona ait bir eşyayı yiyeceğini/oyuncağını paylaştığında ona ne dersiniz?" sorusuna verilen cevabın %83,3 (n=279) faydasız övgüde bulunduğu, %6 (n=2) ise çaba övgüsü ve yok olarak ifade ettikleri vurgulanmıştır. "Çocuğunuz öz bakımını tek başına yürüttüğünde (örn: giysilerini kendisi seçip giyip yerine koyduğunda, dişlerini fırçaladığında, yemeğini yediğinde vb.) ona ne dersiniz?" sorusuna verilen yanıtın %43,6 (n=146) yetenek övgüsünde bulunduğu, %1,8 (n=6) ise yok olarak ifade ettikleri saptanmıştır. "Çocuğunuz başarılı olduğu durumlarda (maçı kazandığında, iyi bir not aldığına, vb. durumlarda) ona ne dersiniz?" sorusuna verilen cevabın %47,5 (n=159) çaba övgüsünde buldukları, %0,3 (n=1) cevap vermediği vurgulanmıştır. "Çocuğunuz bir problemi (soru/bulmaca vb.) çözdüğünde ona ne dersiniz?" sorusuna verilen yanıtın %69,3 (n=232) yetenek övgüsünde buldukları, %6'sı (n=2) cevap vermediği saptanmıştır. "Çocuğunuz size bir çalışmasını (resmini/ yaptığı bir oyuncağı vb.) gösterdiğinde ona ne dersiniz?" sorusuna verilen cevabın %49,3 (n=165) faydasız övgüde buldukları, %0,3 (n=1) cevap vermediği vurgulanmıştır. "Çocuğunuz saldırgan davranışlarla karşılaşmış olduğunda (Başkalarına yardım etme, uzlaşma, öfkeyi kontrol etme, haklarını savunma, alayla başa çıkma ve kavgadan kaçınma gibi vb.) ona ne dersiniz?" sorusuna verilen yanıtın %65,7 (n=220) yetenek övgüsünde buldukları, %0,3 (n=1) cevap vermediği, %0,3 (n=1) yok olarak saptanmıştır. "Çocuğunuz üzüldüğü bir olay karşısında iyi bir duruş sergilediğinde onu nasıl

översiniz?” sorusuna verilen cevabın %67,2 (n=225) yetenek övgüsünde buldukları, %0,3 (n=1) cevap vermediği vurgulanmıştır. “Çocuğunuz dışarı çıkmak/ okula gitmek için hazırlandığında ona en çok ne dersiniz?” sorusuna verilen yanıtın %79,1 (n=265) faydasız övgüde buldukları, %0,3 (n=1) yetenek övgüsünü ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. (Tablo 3).

**Tablo 3.** Annelerin Kullandıkları Övgü Türülerinin Dağılımı

Ebeveynlerin Geri Bildirim Verdikleri Konu	Övgü Türü	Frekans	Yüzde
Sorumluluk	Çaba övgüsü	107	31,9
	Yetenek övgüsü	2	0,6
	Faydasız övgü	185	55,2
	Basit geri bildirim	32	9,6
	Cevap vermiyor	1	,3
	Yok	8	2,4
	Toplam	335	100
Paylaşma	Çaba övgüsü	2	0,6
	Yetenek övgüsü	5	1,5
	Faydasız övgü	279	83,3
	Basit geri bildirim	43	12,8
	Cevap vermiyor	4	1,2
	Yok	2	0,6
	Toplam	335	100
Öz bakım	Çaba övgüsü	56	16,7
	Yetenek övgüsü	146	43,6
	Faydasız övgü	96	28,7
	Basit geri bildirim	22	6,6
	Cevap vermiyor	9	2,7
	Yok	6	1,8
	Toplam	335	100
Başarı	Çaba övgüsü	159	47,5
	Yetenek övgüsü	25	7,5
	Faydasız övgü	123	36,7
	Basit geri bildirim	16	4,8
	Cevap vermiyor	1	,3
	Yok	11	3,3
	Toplam	335	100
Çalışma-etkinlik	Çaba övgüsü	25	7,5
	Yetenek övgüsü	133	39,7
	Faydasız övgü	165	49,3
	Basit geri bildirim	7	2,1
	Cevap vermiyor	1	,3
	Yok	4	1,2
	Toplam	335	100
Problem çözme	Çaba övgüsü	32	9,6
	Yetenek övgüsü	232	69,3
	Faydasız övgü	30	9,0
	Basit geri bildirim	30	9,0
	Cevap vermiyor	2	0,6
	Yok	9	2,7

Tablo 3. Devam

Ebeveynlerin Geri Bildirim Verdikleri Konu	Övgü Türü	Frekans	Yüzde
Hazırlanma	Çaba övgüsü	4	1,2
	Yetenek övgüsü	1	0,3
	Faydasız övgü	265	79,1
	Basit geri bildirim	38	11,3
	Cevap vermiyor	17	5,1
	Yok	9	2,7
	Toplam	335	100
Saldırgan davranışı yönetme	Çaba övgüsü	2	0,6
	Yetenek övgüsü	220	65,7
	Faydasız övgü	86	25,7
	Basit geri bildirim	11	3,3
	Cevap vermiyor	1	0,3
	Yok	14	4,2
	Toplam	335	100
Üzüldeği konular	Çaba övgüsü	3	0,9
	Yetenek övgüsü	225	67,2
	Faydasız övgü	9	2,7
	Basit geri bildirim	81	24,2
	Cevap vermiyor	1	0,3
	Yok	16	4,8
	Toplam	335	100

Annelerin sosyalleştirme hedeflerinin çocukları başarılı olduğu durumlarda verdikleri övgü türüne göre gösterdiği farklılıkların analiz edildiği Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 4’de sunulmaktadır. Test sonuçlarına göre, SHÖ puanlarının annelerin çocukları başarılı olduğu durumlarda verdikleri övgü türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ) (Tablo 4).

**Tablo 4.** Annelerin Sosyalleştirme Hedeflerinin Çocukları Başarılı Olduğu Durumlarda Verdikleri Övgü Türüne Göre Gösterdiği Farklılıklar

Değişken	Övgü Türleri	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Çocuğunuz başarılı olduğu durumlarda (maçı kazandığında, iyi bir not aldığıında, vb. durumlarda) ona ne dersiniz?	Çaba Övgüsü	159	143,53	2	30,1	,026
	Yetenek Övgüsü	25	139,10			
	Faydasız Övgü	123	170,57			
	Toplam	307				

SHÖ puanlarının annelerin çocuklarına öz bakım konusunda verdikleri övgü türlerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p<0,05$ ) (Tablo 5).

**Tablo 5.** Annelerin Sosyalleştirme Hedeflerinin Çocukları Özbakımlarını Yerine Getirdiğinde Verdikleri Övgü Türüne Göre Gösterdiği Farklılıklar

Değişken	Övgü Türleri	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Çocuğunuz öz bakımını tek başına yürüttüğünde (örn: giysilerini kendisi seçip giyip yerine koyduğunda, dişlerini fırçaladığında, yemeğini yediğinde vb.) ona ne dersiniz?	Çaba Övgüsü	56	119,54	2	30,11	,013
	Yetenek Övgüsü	146	158,73			
	Faydasız Övgü	96	152,94			
	Toplam	298				

SHÖ puanlarının annelerin çocuklarına bir problemi çözdüklerinde verdikleri övgü türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir ( $p < 0,01$ ) (Tablo 6).

**Tablo 6.** Annelerin Sosyalleştirme Hedeflerinin Çocukları Bir Problemi Çözdüklerinde Kullandıkları Övgü Türüne Göre Gösterdiği Farklılıklar

Değişken	Övgü Türleri	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p		
Çocuğunuz bir problemi (soru/bulmaca vb.) çözdüğünde ona ne dersiniz?	Çaba Övgüsü	32	119,39	2	30,11	,007		
	Yetenek Övgüsü						232	155,47
	Faydasız Övgü						30	115,88
	Toplam						294	

SHÖ puanları annelerin çocukları sorumluluklarını yerine getirdiğinde, önemseydiği ya da kendisine ait bir eşyayı paylaştığında, çalışmasını-etkinliğini annesine gösterdiğinde, saldırgan davranışlar ile karşılaşmış başa çıkmaya yönelik beceriler sergilediğinde, dışarı çıkmak için hazırlandığında ve üzüldüğü bir olay karşısında iyi bir duruş sergilediğinde verdikleri övgü türüne göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir ( $p > .05$ ).

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Annelerin sosyalleştirme hedeflerinin, çocuklarının davranışlarını yönlendirme ve istenilen sosyal becerileri kazandırma amacı taşıdığı öngörülmektedir. Bu hedeflerin, ebeveynlerin çocuklarına yönelik yaklaşımlarını ve övgü stratejilerini etkilediği düşünülmektedir. Hastings ve Grusec (1998) tarafından yapılan araştırma, ebeveynlerin sosyalleştirme hedeflerinin, ebeveynlik davranışlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, annelerin çocuklarına yönelik sosyalleştirme hedeflerinin kullandıkları övgü türüne göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyerek, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini destekleyecek en etkili övgü türlerini belirlemelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, çocukları problem çözme davranışı sergilediğinde yetenek övgüsü yapan annelerin sosyalleştirme hedeflerinin, çaba ve faydasız övgü yapanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulguları destekler nitelikte olan çalışmalara göre yeteneği övmek çocukları kalıpsal bir zihniyete sokar ve davranışın sürekliliğini sağlar. Çocuk yapması gereken davranışın bu olduğu algısına kapılır (Gunderson vd., 2017; Mueller ve Dweck 1998). Bu çalışmada sosyalleştirme hedefleri yüksek annelerin işe karşı devamlılığı artırmak ve en hızlı olarak davranışı sürdürme durumunu devam ettirmek için yetenek övgüsünü daha çok kullandıkları düşünülmektedir.

Annelerin o işe karşı devamlılığını artırmak ve en hızlı olarak davranışı sürdürme durumunu devam ettirmek için yetenek övgüsünü daha çok kullandıkları düşünülmektedir. Çocukları başarılı olduklarında çaba övgüsünü kullanan annelerin sosyalleştirme hedeflerinin, yetenek ve faydasız övgü yapanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çaba övgüsü sürece işaret etmesi nedeni ile çocukları gelişen bir zihniyete sokmaya yardımcı olur. Bu sayede çocukların algılarında esneklik olması sağlanarak farklı alanlarda başarılarının artması hedeflenmektedir (Gunderson vd., 2017; Mueller ve Dweck 1998). Mevcut çalışmanın bulgularında daha ziyade çabaya vurgu yapılmasının kültürümüzün başarı odaklı bir toplum olması ve buna önem verilmesinden dolayı olduğu düşünülmektedir (Kasımoğlu vd., 2022). Çaba övgüsünü kullanan anneler, çocuklarının hedeflerine ulaşmalarını ve hayatta istediklerini elde etmeleri için onları teşvik ederler (Mueller ve Dweck, 1998).

Mevcut bulgular çocuklarının öz bakım becerilerine dair yetenek övgüsü kullanan annelerin sosyalleştirme hedeflerinin, çaba ve faydasız övgü kullananlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular alan yazında öz bakım becerilerine dair çaba övgüsü yapılması gerektiği vurgusu ile örtüşmemektedir. Ancak Bolat (2023) çalışmasında becerilerini takdir gören çocukların motivasyonun da daha yüksek olacağına ve bu durumun çocukların daha fazla çaba sarf etmelerini teşvik edeceğine vurgu yapmaktadır. Çalışmaya katılan annelerin çocuklarının özgüvenlerini artırmak için yetenek övgüsü kullandıkları düşünülmektedir. Günümüzde sosyal medya gibi birçok kaynakta benlik gelişimi ve öz güven konuları gündemdedir ve önemi vurgulanmaktadır. Çalışmaya ait bu bulgu araştırmacılar tarafından annelerin, yetenek övgüsünü kullanarak çocuklarının özgüvenlerini destekleme çabası olarak değerlendirilmiştir.

Annelerin sosyalleştirme hedeflerinin araştırmacının diğer sorularında ise anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulgulanmıştır.

Bu çalışmada annelerin sosyalleştirme hedeflerinin çocuklarına karşı kullandıkları övgü türlerine göre gösterdiği farklılıklar ele alınmıştır. İlk olarak belirlenen becerilerde annelerin



sorulara verdikleri cevaplar övgü, eleştiri ve basit bildirim olarak gruplara ayrılmış ve çalışmada sadece övgü türüne giren cevaplar analize alınmıştır. Verilen övgü türüne ait içerikler incelendiğinde annelerin konu ne olursa olsun ağırlıklı olarak faydasız övgü kullandıkları dikkat çekmektedir. Faydasız övgülerin (örneğin, harikasin, çok iyisin vb.) çocukların kısa vadede özgüvenini artırmakla birlikte, uzun vadede içsel motivasyonlarını azaltabileceği ve gerçek başarılar karşısında tatmin duygularını olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Lepper, Greene ve Nisbett (1973) aşırı ve yanlış kullanılan övgülerin olumsuz sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır. Alan yazın incelendiğinde faydasız övgü kullanmayı tercih eden annelerin depresyon, umutsuzluk ve düşük benlik saygısı yaşayabildiklerine de dikkat çekilmektedir (Baumrind, 1991; Dunn ve Mounts, 1994; Nolen-Hoeksema ve Girgus, 2001). Bulgular, annelerin benlik saygılarının düşük olabileceğini ve bu nedenle, çocuklarının değerli ve sevildiğini hissetmelerini sağlamak için abartılı veya gerçek dışı övgüler kullanabileceğini düşündürmüştür. Bazı anneler ise, çocuklarının kusursuz ve mükemmel olmasını bekleyebilirler. Bu nedenle, çocuklarının hatalarını veya eksikliklerini görmezden gelmek için faydasız övgüye başvurabilirler. Bazı annelerin de çocuklarının değerli ve başarılı olduğunu göstermek için faydasız övgüyü tercih ettikleri düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra anneler faydasız övgünün çocukları üzerindeki olumsuz etkilerinin farkında olmayabilirler. Bu nedenle, çocuklarını motive etmek ve onların benlik saygısını geliştirmek için faydasız övgüye başvurabilirler. Çalışmada annelerin SHÖ puanlarının çocuklarının başarılı olduğu durumlarda kullandıkları övgü türüne göre bir farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Mevcut çalışma grubunda faydasız övgü kullanan annelerin sosyalleştirme hedefleri yetenek övgüsü kullanan annelerden daha yüksektir. Kültürün sosyalleştirme hedefleri üzerindeki etkisi büyüktür (Li, Costanzo ve Putallaz, 2010). Farklı kültürlerde yürütülen çalışmalar ebeveynlerin çocuklarının başarılarını onların yeteneklerine vurgu yaparak övgüleri bildirilmektedir (Chiu ve Zhu, 2009; Markus ve Kitayama, 1991). Başarılı ve mükemmel bir çocuk yetiştirmek isteyen annelerin, yetenek ve başarının övgüsüne daha fazla yer verdikleri bildirilmektedir. Bu tür anneler, çocuklarının akademik başarılarını, sportif becerilerini ve diğer alanlardaki yeteneklerini öven övgüler kullanabilirler. Sınırlı sayıdaki çalışmaların sonuçları mevcut çalışmanın sonuçlarından farklıdır. Gunderson ve arkadaşları (2013) ebeveynlerin çocuklarının başarısızlıklarını yetenek eksikliğine bağladıklarına dikkat çekmektedir. Bu çalışmaya katılan annelerin çocuklarını yeterince başarılı bulmadığı düşünülebilir. Bazen anneler, çocuklarının gerçek yetenek ve becerilerinden daha yüksek bir başarı seviyesini övdüklerinde, bu övgü faydasız hale gelir. Çocuklar, annelerinin samimi olmadığını anlayabilir ve benlik saygıları olumsuz etkilenebilir. Dweck ve Yeager (2012) çalışmalarında, övgünün çocukların gelişimi üzerinde belirgin bir rol



oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Büyüyen zihniyet geliştirmek için sürece ve çabaya yönelik övgü yapılmasını önermektedirler. Bu övgü türünün, çocukların daha motive, daha dayanıklı ve daha başarılı olmalarına yardımcı olacağı bulgulanmıştır. Çaba övgüsünün tercih edilmemesinin nedeninin ise bu övgü türünün bireyleşmeyi desteklemesi olabileceğidir. Kültürün dile direkt etkisi ile annelerinin de 'harikasın', 'süpersin' geri bildirimleri daha sık tercih edebildiği düşünülmektedir.

Annelerin SHÖ puanlarının çocuklarının öz bakım becerileri sergilediklerinde verdikleri övgü türüne göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Yetenek övgüsünü kullanan annelerin sosyalleştirme hedefleri çaba övgüsü kullanan annelerden daha yüksektir. Sosyalleştirme hedefleri ebeveynlerin çocuklarında görmek istedikleri özellikler olarak da tanımlanmaktadır. Öz bakım becerileri de bu yönüyle sosyalleştirme hedeflerinden etkilenmektedir. Anneler, çocuklarına model olarak, talimatlar vererek, geri bildirimde bulunarak ve onları teşvik ederek öz bakım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Egeland ve Katz, 1989; Koester, Kupke ve Holt-Lunstad, 2010). Özellikle ne tür geri bildirimlerde buldukları çocukların benlik inşaları için önemlidir. Anneler, çocuklarının benlik saygısını geliştirmek ve onları motive etmek için övgü kullanabilirler. Ancak, çocuklar gerçek yetenek ve becerilerinden daha yüksek bir başarı seviyesini övdüklerinde, bu övgü faydasız hale gelir. Mueller ve Dweck'in (1998) çalışması, yetenek övgüsünün çocukların çaba yerine yeteneklerine odaklanmasına yol açarak öğrenme motivasyonlarını azalttığına dikkat çekmektedir. Alan yazın incelendiğinde çocuğunun benlik saygısının gelişmesini ve kendine güvenmesini isteyen annelerin iletişim sırasında çaba, kişilik ve değerlere yönelik övgü içeriklerine daha fazla yer verdikleri bildirilmektedir (Dunn ve Mounts, 1994; Egeland ve Katz, 1989; Grolnick ve Ryan, 1999; Pomerantz ve Kempner, 2013). Bu çalışmada annelerin çocuklarının benlik saygısını geliştirmek ve onları motive etmek için faydasız övgü kullandıkları düşünülmektedir. Ancak çocuklar, annelerinin samimi olmadığını anlayabilir ve bu da benlik saygılarını olumsuz etkileyebilir. Bazı annelerin ise, çocuklarına olumsuz eleştirilerde bulunmaktan kaçınmak için faydasız övgü kullanabilecekleri düşünülmüştür. Bu durum da çocukların hatalarından ders almalarını engelleyebileceği ve gerçekçi bir benlik algısı geliştirmelerini zorlaştıracığı unutulmamalıdır. Özellikle çaba övgüsünün çocukların içsel motivasyonunu artırmada ve uzun vadede daha kalıcı başarılar elde etmelerinde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Corpus ve Good (2020) tarafından yapılan çalışmada çaba övgüsünün çocukların öğrenmeye olan ilgisini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Annelerin SHÖ puanlarının çocuklarının problem çözme becerileri sergilediklerinde verdikleri övgü türüne göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Yetenek övgüsü kullanan

annelerin sosyalleştirme hedefleri faydasız övgü kullanan annelerden daha yüksektir. Sosyalleştirme hedeflerinin temelinde en büyük vurgunun kültürle yapılmasıyla birlikte annelerin çocuklarına bağımsızlığı nasıl teşvik ettiği önemli bir konu olarak ele alınmalıdır. Bağımsızlığın teşviki için çocukların kendi başlarına problem çözme, karar verme ve sorumluluk alma gibi becerilerini geliştirmelerini nasıl desteklediği belirleyici olarak görülmektedir (Nolen-Hoeksema ve Girgus, 2001). Ebeveynlerin sosyalleştirme hedeflerinde kontrolü nasıl sağladıkları ve izin verici oluşları ya da tam tersi işgalci ebeveynlik durumları önemli bir belirleyicidir. Çocuk bir problemle karşılaştırıldığında destek arayabilir, sakinleştirilmek isteyebilir bu süreçteki destek arayışı bağımsızlığı teşvik ederse kaygısını yürüterek durumu baş edilemez olarak algılamaktan vazgeçebilir. Çalışmada annelerin süreci yönetmek adına çocuklarına yetenek övgüsü yaptığı düşünülmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarının ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak övgü stratejilerini belirlemeleri ve bu konuda bilinçli davranmaları büyük önem taşımaktadır. Özetle bu araştırmanın bulgularına göre annelerin sosyalleştirme hedefleri toplam puanları çocuklarının başarı yaşadıkları durumlarda, problem çözme ve öz bakım becerileri sergilediklerinde verdikleri övgü türüne göre anlamlı bir farklılaşma göstermiştir.

#### KAYNAKÇA

- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. *Review of Child Development Research*, 1(4), 169-208.
- Bolat, Ö. (2023). Veli katılımında kullanılmak üzere ebeveyn övgü tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, Özel Sayı, 334-346. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1344844>
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting sport experience during training: The role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(1), 45–58. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0210>
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği* (Tez no. 525392) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Chao, R. K. (2000). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(2), 233-248. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00037-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00037-4)
- Chiu, L. H., & Zhu, L. (2009). Cross-cultural comparison of parenting styles among Chinese, immigrant Chinese, and Caucasian-American parents. *International Journal of Psychology*, 44(5), 362-369. <https://doi.org/10.1080/00207590802694202>

- Corpus, J. H., & Good, K. (2020). The effects of praise on children's intrinsic motivation revisited. In E. Brummelman (Ed.), *Psychological perspectives on praise* (pp. 39-46). Routledge.
- Çelik, A. T. (2019). Erken çocukluk döneminin, aile ve toplum sağlığı ile demokrasi ve toplumsal gelişim üzerindeki etkileri ve yapılması gereken yatırım ve müdahaleler. *The Journal of Academic Social Science*, 13(13), 240-263. <https://doi.org/10.16992/ASOS.662>
- Çıtlak, B., Dost A., Leyendecker B., & Yağmurlu B. (2009). Türk annelerinin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Derneği*, 24(63), 1-15.
- Demir, A. (2020). Aile kalıplarındaki Değişim ve farklılıkların çözümlenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(53), 1097-1108.
- Dunn, J., & Mounts, N. S. (1994). Effects of parental control and warmth on childhood mental health and self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 8(3), 384-393. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.8.3.384>
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B., & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 834-852. <https://doi.org/10.1177/0022022109339210>
- Durgel, E., & Yağmurlu, B. (2014). Türk göçmen ailelerde sosyalleştirme hedefleri ve ana babalık: Okul öncesi döneme detaylı bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 3-12.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. *Development of Achievement Motivation*, 57-88. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50005-X>
- Dweck, C.S. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.
- Dweck, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49(11), 2040-2046. <https://doi.org/10.1037/a0031840>
- Ersoy, Ö., & Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Egeland, B., & Katz, L. (1989). Breaking the cycle of abuse. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 247-280). Cambridge University.
- Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51(3), 727-735. <https://doi.org/10.2307/352171>.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
- Grusec, J. E., & Danyliuk, T. (2014). Parents' goals and values for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(8), 1225-1230.

- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development, 84*(5), 1526-1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>
- Gunderson, E. A., Hamdan, N., Sorhagen, N. S., & D'Esterre, A. P. (2017). Who needs innate ability to succeed in math and literacy? Academic-domain-specific theories of intelligence about peers versus adults. *Developmental Psychology, 53*(6), 1188.
- Gürbüz, A. C. (2021). *Üniversite öğrencilerinin yeme tutumları ile anne-baba tutumları ve depresyon arasındaki ilişki* (Tez no. 693865) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hastings, P. D., & Grusec, J. E. (1998). Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement. *Developmental Psychology, 34*(3), 465-479.
- Karadeniz, G. (2023). Çocuk yetiştirmede ebeveyn övgüsü kavramı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 15*(4), 722-732. <https://doi.org/10.18863/pgy.1242969>
- Karadeniz, G., Güvenç, H. N., & Tüter, C. (2023). Beliren yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıklarının aldıkları ebeveyn övgüsüne göre gösterdiği farklılıklar: Retrospektif bir çalışma. A. Demircioğlu, E. Alaverdov, S. S. Aytaç (Ed.), *3. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Konferansı Tam Metin Kitabı* içinde (s.108-118). [https://usbed.org/wp-content/uploads/2023/12/Full-Book\\_-USBED-Conference\\_-2023.pdf](https://usbed.org/wp-content/uploads/2023/12/Full-Book_-USBED-Conference_-2023.pdf)
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Kasımoğlu, A., Altın, A. Y., & Kasımoğlu, H. (2022). Başarı kültürünün gelişimini etkileyen faktörlerden halkbiliminin epistemolojik açıdan analizi. *Milli Folklor, 17*, 159-171.
- Koester, A., Kupke, T., & Holt-Lunstad, J. (2010). Ebeveynlerin çocuklarda öz bakım becerilerini geliştirmedeki rolü. *Aile Psikolojisi Dergisi, 24*(5), 634-643. <https://doi.org/10.1037/a0021234>
- Koç, Ö., Özkan, H., & Bekmezci, H. (2016). Annelik rolü ve ebeveynlik davranışı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi, 6*(2), 143-150.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology, 20*(6), 1061-1073.
- Kumru A., Sayıl, M., & Yağmurlu, B. (2008). Yaşanılan şehrin büyüklüğü, annenin sosyalleştirme hedefleri, yeterlik algısı, akran yönetimi ve çocukların olumlu sosyal davranışları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler. *XV. National Psychology Congress*, İstanbul, Turkey.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), 79-89.
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "over justification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*(1), 129-137.
- Li, Y., Costanzo, P. R., & Putallaz, M. (2010). Maternal socialization goals, parenting styles, and social-emotional adjustment among Chinese and European American young adults: Testing a mediation model. *Journal of Genetic Psychology, 171*(4), 330-362.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen ve E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child*

- psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1-101). Wiley.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Memet, N. (2010). *Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin, kültürel değer yönelimleri ve eğitim düzeyleri ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırası açılarından incelenmesi* (Tez no. 287738) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. S. (2001). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 127(5), 765-790.
- Oetzel, J., & Dweck, C. S. (2004). Developing cultural competence: A process approach. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd ed., pp. 313-329). Sage.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440. <https://doi.org/10.5455/cap.20130527>
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(38), 188-198.
- Özkan, H., Kanbur, A., Apay, S., Kılıç, M., Ağapınar, S., & Özorhan, E. Y. (2013). Annelerin doğum sonu dönemde ebeveynlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 47(3), 117-121. <https://doi.org/10.5350/SEMB2013470304>
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Subaşı, N. G., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(2), 147-162.
- Swenson, S., Ho, G. W., Budhathoki, C., Belcher, H. M., Tucker, S., Miller, K., & Gross, D. (2016). Parents' use of praise and criticism in a sample of young children seeking mental health services. *Journal of Pediatric Health Care*, 30(1), 49-56. [10.1016/j.pedhc.2015.09.010](https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.09.010)
- Symonds, P. M. (1939). The psychology of parent-child relationships. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 91(6), 818. <https://doi.org/10.1097/00005053-194006000-00079>
- Şanlı, D., & Öztürk, C. (2015). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ve tutumlar üzerine kültürün etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(4), 240-246. <https://hdl.handle.net/20.500.12436/747>

- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yurdakul, A. (2016). *Aile ve sosyal politikalar bakanlığına bağlı kurum bakımında kalan çocuklarla koruyucu aile yanında kalan çocukların benlik saygısı ve psikososyal gelişimleri arasındaki farklılıkların incelenmesi* (Tez no. 443133) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Zentall, S. R. (2009). *Early parent-child relationship and type of parental praise and criticism as predictors of toddler motivation on an unsolvable task* [Doctoral dissertation, University of Notre Dame, Indiana-USA]. <https://doi.org/10.7274/dr26xw44r8n>