

IJOSDA

INTERNATIONAL JOURNAL OF
SU-AY DEVELOPMENT ASSOCIATION



SAM-DER

INTERNATIONAL JOURNAL OF SU-AY DEVELOPMENT ASSOCIATION

Volume 3 - Issue 2



Copyright © by author(s).

www.samder.org

**International
Journal of Su-Ay
Development
Association
(IJOSDA)**

ISSN: 3023-6444

DECEMBER 2024

Volume 3 – Issue 2

**Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN
Editors in Chief**

**Prof.Dr. Oğuz SERİN
Assist. Prof. Dr. Altay FIRAT
Assist. Prof. Dr. Pembe BOĞAÇ
PhD. Arzu GÜNGÖR LEUSHUIS
Editors**



Copyright © by author(s)

All articles published in International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA) are licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

IOJPE allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose.

IJOSDA does not charge authors an article processing fee (APF).

Published in TURKEY

Contact Address:

Assist. Prof. Dr. Pembe BOĞAÇ

President of SAM-DER, Lefke –North Cyprus



Copyright © by author(s).

www.samder.org

Message from the Editor,

I am very pleased to inform you that we have published the second issue in 2024. As an editor of International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA), this issue is the success of our authors, very valuable reviewers who undertook the rigorous peer review of the manuscripts, and those of the editorial board who devoted their valuable time through the review process. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board members. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA). For any suggestions and comments on IJOSDA, please do not hesitate to send me e-mail. The countries of the authors contributed to this issue (in alphabetical order): Cyprus and Turkey.

Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN

Editor in Chief



Editor in Chief

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Editors

PhD. Altay Fırat, (Ministry of Education, North Cyprus)

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Pembe Boğaç, (European University of Lefke, North Cyprus)

Associate Editors

PhD. Sezer Kanbul, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. Fatma Aslanturk Altıntuğ, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Fatma Özüorçun, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Educational Management and Supervision

PhD. Çağda Kıvanç Çağanağa, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Kemal Açıkgöz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Mehmet Durdu Karşlı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)

Curriculum Development in Education

PhD. Ali Ahmad Al-Barakat, (University of Sharjah, United Arab Emirates)

PhD. Arzu Güngör Leushuis, (Florida State University, United States)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Kamile Ün Açıkgöz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Computer Education and Instructional Technologies

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Halil İbrahim Yalın, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

PhD. Sezer Kanbul, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Educational Drama

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)



Educational Psychology

- PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)
PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)
PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Fine Arts Education

- PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)
PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)
PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Fundamental Rights

- PhD. Emrah Kirit, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Nuri Erişgin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Saniye Albaş, (European University of Lefke, North Cyprus)

Foreign Language Teaching

- PhD. Fatma Aslanturk Altıntuğ, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Fatma Özüorçun, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Nazife Aydınoğlu, (Final International University, North Cyprus)
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Guidance and Counselling

- PhD. Ahmet Rifat Kayış, (Kastamonu University, Turkey)
PhD. Anıl Görkem, (SOS Children's Village Association, North Cyprus)
PhD. Behiye Akacan, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)
PhD. Nalan Kazaz, (AAB University, Kosovo)
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Mathematics Education

- PhD. Elizabeth Jakubowski, (Florida State University, United States)
PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Elif Beymen Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)
PhD. Kakoma Luneta, (University of Johannesburg, South Africa)
PhD. Murat Tezer, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Moritz Herzog, (University of Wuppertal, Germany)
PhD. Nurdan Özreçberoglu, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Osman Cankoy, (Atatürk Teachers Academy, North Cyprus)
PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)
PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)



Measurement and Evaluation

- PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)
PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Gürol Zırhioğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

Music Education

- PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)
PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Pre-School Education

- PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)
PhD. A. Işık Gürşimşek, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)
PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)
PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

Science

- PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)
PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)
PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. İbrahim Kahramanoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Meryem Hürbağ, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Murat Helvacı, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Pembe Boğaç, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Turgut Alas, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, İtaly)

Science Education

- PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Çiğdem Şenyiğit, (Van Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, (Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)

Social Sciences

- PhD. Ali Bavik, (Institute for Tourism Studies, Macao)
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia)



Social Sciences Education

- PhD. Altay Fırat, (Ministry of Education, North Cyprus)
PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Yedigir Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Special Education

- PhD. Ayşe Bengisoy, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Gül Kahveci, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıođlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Hatice Bilmez, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Süleyman Eripek, (Okan University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

Sports Education

- PhD. Ercan Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Fehime Haslofça, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Turkish Language Teaching

- PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)
PhD. Ahmet Güneyli, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Yüksel Girgin, (Adnan Menderes University, Turkey)

Volume 3, Issue 2 (2024)

Table of Contents

Research Articles

Message from the Editor

Prof.Dr. Nergüz BULUT SERİN (Editor in Chief)

TURKISH TEACHERS' VIEWS ON PROCESS-BASED WRITING APPROACH

Hulusi GEÇGEL, Fatih KANA, Hatice ERDEN

43-57

A REVIEW ON THE APPLICATIONS OF SOLUTION-FOCUSED BRIEF THERAPY IN TURKEY

Tubanur ÇELİK İSKİFOĞLU

58-65

ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KRİZ YÖNETİM BECERİLERİ VE UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Betül Kübra DEMİR, Nejat İRA

66-79

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKÂYA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ (KKTC ÖRNEĞİ)

Merve ARIKANOĞLU, Figen YAMAN LESINGER

80-91

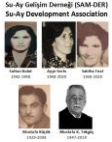
ERKEN YAŞTA EVLİLİK YAPMIŞ KADINLARIN EVLİLİK DENEYİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Aslı Sude KARPUZ, Bülent ŞEN

92-110

e-ISSN: 3023-6444





TURKISH TEACHERS' VIEWS ON PROCESS-BASED WRITING APPROACH

Hulusi GEÇGEL

Assoc.Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9277-6417>

hgecgel@comu.edu.tr

Fatih KANA

Assoc.Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1087-4081>

fatihkana@comu.edu.tr

Hatice ERDEN

Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1076-9400>

hatice_erden_1997@hotmail.com

Received: July 28, 2024

Accepted: October 19, 2024

Published: December 31, 2024

Suggested Citation:

Geçgel, H., Kana, F., & Erden, H. (2024). Turkish teachers' views on process-based writing approach. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 3(2), 43-57.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

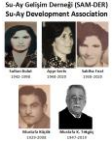
In this study, Turkish teachers' views on process-based writing approach were examined. Case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. Simple random sampling, one of the random sampling methods, was used and 12 Turkish teachers participated in the study. Descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used to analyze the data of the study. In order to collect the data of the study, a semi-structured interview form was applied to Turkish teachers. Turkish teachers allocate 1-2 hours a week for writing skills. While the teachers defined the process-based writing approach as an approach that progresses in stages and gives importance not only to the result but also to the process, 3 participants stated that this approach is not realized in practice, 3 participants stated that it is partially realized, and 2 participants stated that it is realized in practice. Turkish teachers who participated in the research believe that students are more successful in the process-based writing approach. The teachers stated that the most common problems they encountered while applying the process-based writing approach were students' lack of readiness and a very time-consuming process. The participants stated that the process-based writing approach enables them to see the whole process and gain the ability to plan and develop students' creative thinking skills. Turkish teachers justified students' negative attitudes towards writing as poor vocabulary because they did not read books and reluctance and anxiety because they were not encouraged to write. They stated that in order to make a qualified writing work, preparation on the subject before writing, feedback and correction during writing, and criticism of the work after writing should be made.

Keywords: Process-based writing, Turkish curriculum, Turkish teachers, writing skills.

INTRODUCTION

Writing is putting one's thoughts, dreams, feelings, experiences and plans on paper (Göçer, 2019: 27). Writing consists of stages that affect each other such as determining the subject, designing in the mind, and transferring thoughts to writing within a plan (Özdemir, 1991: 121). Writing, which is one of the expression skills, is a skill that an individual learns as a result of a certain education, not spontaneously, unlike speaking skill (Yılar, 2019: 75). For this reason, writing skill constitutes the last link among skills (Demirel, 1999: 59).

Writing skill is one of the prerequisites for an individual to have advanced comprehension and expression skills as well as daily needs (Uysal, 2022: 75-80). Both physical and mental processes are important in the development of writing skills. While eyes, hands and eye-hand coordination constitute the physical elements of the writing process, vocabulary, attitude, prior knowledge, working memory



and brain constitute the mental processes (Tunagür & Kardaş, 2021: 59). For an effective writing process, these processes should be given equal importance.

Different approaches are used in the development of writing skills. These are behaviorist language teaching approach, cognitive and constructivist language approach and constructivist language approach. This classification also overlaps with educational approaches (Güneş, 2020: 12). As a result of the increasing importance of practice-based learning, the development of technology and the changing needs of the age, the constructivist approach has been adopted in the curricula since the 2005-2006 academic year instead of the behaviorist approach in order to provide students with skills such as problem solving, creative, analytical and critical thinking (Erdem & Demirel, 2002: 83). With the change in the approach adopted, the product-oriented approach, which focuses on the text, was replaced by the planned writing model, which is a process-based writing approach model. With the 2006 curriculum, in addition to the planned writing model, writing workshop, creative writing, 4+1 planned writing and evaluation model, 6+1 analytical writing and evaluation model, and the writing cycle are models within the process-based writing approach (Tavşanlı & Kaldırım, 2020: 110).

Different approaches are used in the development of writing skills. These are behaviorist language teaching approach, cognitive and constructivist language approach and constructivist language approach. This classification also overlaps with educational approaches (Güneş, 2020: 12). As a result of the increasing importance of practice-based learning, the development of technology and the changing needs of the age, the constructivist approach has been adopted in the curricula since the 2005-2006 academic year instead of the behaviorist approach in order to provide students with skills such as problem solving, creative, analytical and critical thinking (Erdem & Demirel, 2002: 83). With the change in the approach adopted, the product-oriented approach, which focuses on the text, was replaced by the planned writing model, which is a process-based writing approach model. With the 2006 curriculum, in addition to the planned writing model, writing workshop, creative writing, 4+1 planned writing and evaluation model, 6+1 analytical writing and evaluation model, and the writing cycle are models within the process-based writing approach (Tavşanlı & Kaldırım, 2020: 110).

Process-based writing approach is an approach in which the writing process is divided into time intervals and not only the product but also the writing process is taken into consideration (Gezmiş Ceyhan, 2014: 49; Özdemir, 2018: 553). In this approach, not 'what' students write, but 'how' they write is more important (Ülper, 2008: 41). In the process-based writing approach, grammar, product and formal features are important, but they are not sufficient alone. What is more important in this approach is how students produce their thoughts and transfer them to paper (Badger & White, 2000; Dilidüzgün, 2019: 198; Karatay, 2017: 316). The teacher guides students in this process and helps them overcome writing anxiety (Akbaba & Ayaz, 2017: 346).

Although the stages of the process-based writing approach are named differently in each source, they are almost the same in terms of application and content. While Harmer (2004) classifies the stages of writing as planning, drafting, revising and finalizing the text, Akyol (2008), Flower and Hayes (1981), Karatay (2015), Tompkins, Campbell, Green and Smith (2014) classify the stages as pre-writing preparation, draft writing, revising the draft, revising, and sharing. In the pre-writing preparation stage, studies such as determining the topic, limiting, determining the concepts to be used and planning their thoughts are carried out first (Karatay, 2011: 1036). Methods such as brainstorming, questioning and clustering can be used to reveal students' prior knowledge and stimulate their imagination (Aşıkcan & Pilten, 2016: 260; Dilidüzgün, 2020: 63; Güneş, 2021: 155).

In the draft writing stage, individuals put their ideas on paper for the first time (Johnson, 2018, p. 174). At this stage, students write down their thoughts in a sketchy way without considering the rules of spelling and punctuation. The most important thing here is to make the student realize that this is not the final work and that they can make changes to the draft by making feedbacks (Tavşanlı, 2019: 66). In another stage, revising the draft, students reread the draft they have written and share what they have written with their teacher and friends. As a result of the feedback they receive, they make arrangements



in their work (Karakoç Öztürk, 2021: 551). At this stage, the student examines the text in terms of content. The main idea of the text, auxiliary ideas, consistency between sentences and paragraphs are examined (Yılmaz & Aklar, 2015: 226).

In the revision stage, unlike the draft review stage, students focus on formal features such as spelling and punctuation, page layout and grammar (Johnson, 2018: 177). The proofreading stage is the stage where final changes are made to the text, and the text is examined and formal errors are eliminated before it is presented (Baki, 2021: 235). The outcome 'Edits what he/she writes (MoNE, 2019: 50).', which is common to all grade levels, and the explanation of this outcome as 'a) It is ensured that they review and correct what they have written in terms of grammar-based expression disorders. b) It is limited to the spelling and punctuation rules in the text.' focuses on mechanical corrections.

At the sharing stage, the student presents the completed text to his/her friends and teacher (Göçer & Kurt, 2022). 'Shares what he/she has written (MoNE, 2019).' The learning outcome of the writing learning domain common at the secondary school level and the explanation of the outcome as 'Students are encouraged to share what they have written on the class and school board and on social media.' also support the development of the competency area of entrepreneurship and taking initiative in the 2019 Turkish Language Teaching Program.

When the literature is reviewed, it is seen that many studies have been conducted on process-based writing approaches, but no study has been identified in which Turkish teachers' views on process-based writing approaches were taken (Akbaba & Ayaz, 2017; Aşıkcan & Pilten, 2016; Doğan, 2020; Göçer & Kurt, 2022; Karatay & Aksu, 2017; Özdemir, 2019; Tavşanlı, 2019; Tavşanlı & Kaldırım, 2020; Yılmaz & Kadan, 2019).

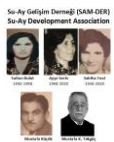
The problem statement of the research was determined as 'What are Turkish teachers' views on process-based writing approach? The sub-problems of this problem are as follows:

- How many hours per week do Turkish teachers allocate to writing skills/activities in their lessons?
- What is the process-based writing approach according to Turkish teachers? Do they think that the process-based writing approach is realized in practice?
- In which writing process do Turkish teachers think middle school students will be successful? Why?
- What problems do Turkish teachers face when applying the process-based writing approach?
- According to Turkish teachers, how does the process-based writing approach contribute to students' development?
- According to Turkish teachers, what are the negative attitudes of secondary school students towards writing skills? Why do they think negative attitudes stem from?
- Which activities do Turkish teachers think should be done before, during and after writing in order for middle school students to do quality writing activities?

METHOD

Research Design

In this study, case study design, one of the qualitative research designs, was used. The most basic feature of a qualitative case study is the in-depth investigation of one or more situations (Yıldırım & Şimşek, 2021: 70). In this study, the case study design was used to determine the views of Turkish teachers about the process-based writing approach. The researcher sought answers to what and how questions about speaking skills.



Working Group

Simple random sampling method, one of the random sampling methods, was used in the study. The sampling unit with equal probability of selection for each sampling unit is called simple random sampling (Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Demirel and Kılıç Çakmak 2020: 87). The study group of this research consists of 12 Turkish teachers, 10 of whom are female and 2 of whom are male.

Data Analysis

Descriptive analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used in the study. In this method, data are classified, summarized and interpreted according to predetermined themes (Karataş, 2015: 73). In this study, the problem status and sub-problems of the research were determined and themes were organized according to the problem status and sub-problems.

Data Collection Tool

In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. In line with the research sub-problems, open-ended questions to be used in the semi-structured interview form were determined and the interview questions were sent to two field experts. After receiving the opinions of the field experts, the interview form was applied to a Turkish teacher as a pilot, and the form was finalized after receiving feedback on the questions.

Validity and Reliability

The data obtained in the research were analyzed by different researchers and it was ensured that the analyzes were not contradictory. When the data are presented with direct quotations from the statements of the participants, the credibility of the research, i.e. validity, will increase (Kartal, 2021: 233). It gives information about the method and the process followed in the study. Times New Roman, 11 font, single line spacing, and single line space between paragraphs.

RESULTS

In this part of the study, Turkish teachers' views on the process-based writing approach were analyzed by the researchers.

Table 1. The time Turkish teachers allocate to writing skills/activities weekly

Codes	f
1-2 class hours per week	12

When Table 1 is analyzed, Turkish teachers stated that the time they allocated for writing skills/activities was 1-2 class hours per week (f=12). Turkish teachers express the time they allocate to writing skills/activities in lessons as follows:

"I allocate one class hour." (Participant coded S2)

"I allocate at least one hour a week at each grade level." (Participant coded S3)

"I allocate one or two class hours per week." (Participant coded T9)

"I allocate at least one class hour, maximum two class hours, but we start the preparation and planning part in the previous lesson." (Participant coded S10)

"I can allocate one hour. Sometimes it can be even one hour every two weeks. Our time may not be enough." (Participant coded S11).



Table 2. According to Turkish teachers, process-based writing approach and the level of realization of the application in schools.

Codes	f
Progression of writing steps in stages and writing according to a plan	9
Attaching importance not only to the result but also to the process in writing activities	6
Not happening in practice	3
Partially realized in practice	3
Realization in practice	2
Difficulties in implementation in crowded classrooms	2
An approach where the teacher provides feedback and correction in the process	2
An application where the teacher is the guide and the student is active	2

According to Table 2, the Turkish teachers defined the process-based writing approach and its applicability in schools as follows; writing steps progress in stages and writing according to a plan (f=9), giving importance not only to the result but also to the process in writing activities (f=6), not realized in practice (f=3), partially realized in practice (f=3), realized in practice (f=2), difficulties in practice in crowded classes (f=2), an approach in which the teacher gives feedback and correction in the process (f=2), an application in which the teacher is a guide and the student is active (f=2). The opinions of Turkish teachers are as follows:

'It is to give importance to the process, not the result, in writing activities.' (Participant coded S1)

'It is the gradual planning of writing steps and writing according to the plan. There may be difficulties in implementation in crowded classes.' (Participant coded S2)

'It is an understanding that covers not only the writing stage of the act of writing, but also the preparations before and the evaluations after it.' (Participant coded S3)

'In process-based writing, it is not what one writes but how one writes. The important thing is not the product. How you write the product in the process, which paths you follow are examined under the guidance of the teacher. I don't think it is done in practice, more product-oriented writing is done.' (Participant coded S6)

'It is the progression of writing in stages. I think this method is partially realized.' (Participant coded S7)

'It is a writing process in which the students actively participate in the writing process within a certain plan and the teacher gives immediate feedback and correction. No, I don't think it is realized in practice.' (Participant coded S8)

'Process-based writing is an approach that consists of stages and spreads these stages over a period of time, allowing the student to progress step by step and, if necessary, to move between these steps. It is quite difficult to fully implement it at school because it consists of a long process that requires a lot of time. Although we cannot apply it collectively in the classroom, we make individual applications with some students.' (Participant coded T9)

'It is to apply the writing process by dividing it into processes such as preparation, planning and creation and to produce a product at the end of this process. Although not for every course, yes, process-based writing is practiced.' (Participant coded S10)

'I see it as the student trying to convey his feelings and thoughts freely and in accordance with the rules. I think it is very useful for students because it is a planned and organized writing process without worrying about points.' (Participant coded S11)

'I think it is realized in practice. Process-based writing is a writing approach that focuses on the process rather than the result, which involves long-term work.' (Participant coded S12).

Table 3. The approach to be used in developing writing skills according to Turkish teachers

Process	f	Conclusion	f
Succeeds in process-based writing	10	Succeeds in result-oriented writing	2
Because every stage of writing is important	3	Because of his past habit of writing	1
When the student feels more comfortable and free	2		
If students understand what to do in their writing work	2		
If given a certain number of hours	1		
If the teacher becomes a guide in this process	1		

According to Table 3, the Turkish teachers who participated in the research think that students will be successful in process-based writing in general. They think that they will be successful in process-based writing approach because every stage of writing is important (f=3), when the student feels more comfortable and free (f=2), if students understand what to do in writing studies (f=2), if certain class hours are given (f=1), if the teacher is a guide in this process (f=1); they think that they will be successful in result-based writing because of the writing habit from the past (f=1). Turkish teachers express in which writing process students will be successful and the reason for this as follows:

'They are more successful in process-based writing.' (Participant coded S1)

'I think it will be more successful in process-based writing; because different evaluations and different skills emerge in the writing stages.' (Participant coded S2)

'Process-based writing because the preparation phase of writing and the evaluation phase afterwards are at least as important as the writing process. Therefore, I think they will be more successful in process-based writing.' (Participant coded S3)

'They are more successful in process-based writing because process-based writing skills can be learned and practiced better.' (Participant coded S4)

'I think they will be successful in process-based writing. Because in process-based writing, the student is active in the process and plays a role in the whole process, he feels comfortable because he is in control' (Participant coded T6)

'I think they will be more successful in result-oriented writing because of their writing habits from the past.' (Participant coded S7)

'If they are given certain class hours, they will be successful on a process basis.' (Participant coded S8)

'Students' reluctance to write can make it difficult for students in process-oriented writing studies. They do not know how they should act individually in the process, but process-oriented writing is successful when they understand what to do clearly.' (Participant coded T9)

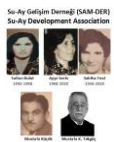
'Students are generally reluctant to do writing activities. I think that writing activities that focus on the process and progress with the student throughout this process will be more successful.' (Participant coded S10)

'In process-based writing, the student can be more successful because he/she does not experience a score problem and feels more free.' (Participant coded S10)

'They are more successful in result-oriented writing.' (Participant coded S11).

Table 4. Problems Turkish teachers face while implementing the process-based writing approach

Codes	f
Lack of readiness	5
A very time-consuming process	4
Reluctance and impetuosity in children	3
Fear of not being able to deliver the curriculum	3
Trouble in the production phase	2



Deficiency in other skills	1
Lack of quality texts	1
Exam pressure	1

When Table 4 is examined, it is seen that the Turkish teachers who participated in the research encountered the problems of students' lack of readiness (f=5), a process that requires a lot of time (f=4), reluctance and hastiness in children (f=3), fear of not being able to complete the curriculum (f=3), trouble in the production phase (f=2), deficiency in other skills (f=1), not producing qualified texts (f=1), exam pressure (f=1) while applying the process-based writing approach. Turkish teachers express the problems they face while applying the process-based writing approach as follows:

'When applying this approach, especially 5th grade students have readiness problems. They have problems in terms of both page layout and content. It is a problem to work with students whose primary school acquisitions are incomplete, who do not know the beginning of a paragraph, who have not assimilated the rules of punctuation and spelling. Since they are in the concrete operations period, they have difficulties in organizing the introduction, development and conclusion sections. This causes the curriculum to take longer and the curriculum to be delayed. It also takes a lot of time to give feedback and correction in crowded classes.' (Participant coded S1)

'Since the student is taken to the center, there may sometimes be difficulties in terms of the student's competencies.' (Participant coded S2)

'I face time problems. The process-based approach is an approach that requires a wide time span and the curriculum does not allow this.' (Participant coded S3)

'I have problems at the production stage.' (Participant coded S4)

'There are problems with time.' (Participant coded S5)

'Students' negative attitudes towards writing also negatively affect the writing process. Students need to be ready for the writing process; when they are not, it can lead to problems. Apart from this, students' reading also affects their writing skills. Students who have problems in reading and comprehension may have problems in the writing phase.' (Participant coded S6)

'The fact that students do not come with the desired preparation makes it difficult to follow a systematic process.' (Participant coded S7)

'Qualified texts are not produced. Because I do not think that students have the necessary vocabulary for writing.' (Participant coded S8)

'The first problem we face is the reluctance and hastiness of children. Students tend to write and get rid of them as soon as possible. The second problem is the pressure on us to catch up with the curriculum and prepare children for the exam. Especially in the 7th and 8th grades, it is a separate problem that students see such activities as a waste of time. While writing activities can be practiced in grades 5, 6 and 7, they become inapplicable due to the exam pressure on grades 8.' (Participant coded T9)

'We encounter problems such as the student's reluctance to write, not allocating long time for writing studies, not being able to deal with each student one-on-one, not giving enough feedback and not being able to convince the student to share the resulting work with his friends.' (Participant coded S10)

'Students don't always want to write. It is difficult to make them willing to write. Since there are points at the end of writing, some students feel obliged to write.' (Participant coded S11)

'Although the student sometimes feels limited, this problem can be prevented with the teacher's instructions.' (Participant coded S12)

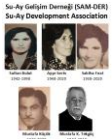


Table 5. The effect of process-based writing approach on student development according to Turkish teachers

Codes	f
Gaining the ability to see the whole process and make a plan	6
Getting better at writing skills	6
Development of creative and analytical thinking skills	4
Enjoying the joy of producing	3
Self-confidence of the student	2
Discovering their talents	1

According to Table 5, the Turkish teachers who participated in the study expressed the following about the contribution of the process-based writing approach to student development: gaining the ability to see the whole process and make a plan (f=6), getting better in writing skills (f=6), developing creative and analytical thinking skills (f=4), enjoying producing (f=3), students' self-confidence (f=2), discovering their talents (f=1). Turkish teachers' views on the effect of process-based writing approach on student development are as follows:

'I think it will enable students to develop their creativity, to enjoy the pleasure of being able to produce something, and to discover their talent by realizing their development in the process.' (Participant coded T1)

'It develops creative and analytical thinking skills.' (Participant coded S2)

'I think it develops students positively. Students can see the whole process and the act of writing becomes fun instead of boring.' (Participant coded S3)

'It contributes positively, but it can be improved further.' (Participant coded S4)

'It develops creativity skills.' (Participant coded S5)

'It contributes to students' self-confidence and to express themselves properly in writing. In process-based writing, when students are in cooperation with their friends, they can produce ideas more easily and get instant feedback from them. Thus, students can be more productive.' (Participant coded S6)

'Learning to write in a systematic way allows them to become better at writing acquisition.' (Participant coded S7)

'I think it improves students' ability to plan their work according to a certain plan.' (Participant coded S8)

'It improves students' ability to plan and implement this plan. It gives the opportunity to find and correct the flaws in the plan. Students learn to prepare a draft and work on a draft. It allows them to get help at necessary points as they progress through the process. Presenting the work they have created positively affects self-confidence. However, since our education system is result-oriented, it is quite difficult to encourage children to such studies.' (Participant coded S9)

'Students learn the stages of written expression. They have an idea about organizing the information and transferring it to the other party. Learning the steps to create a work makes students more controlled and self-confident in the following studies.' (Participant coded S10)

"Since we are interested in 'How' writing, not 'What' writing, reflecting the stages such as preparation, planning and organization to the students' work makes the student successful in writing skills." (Participant coded S11)

'It contributes positively.' (Participant coded S12).

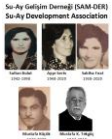


Table 6. Students' negative attitudes towards writing according to Turkish language teachers

Kodlar	f
Poor imagination and vocabulary because they do not read books	6
Reluctance and anxiety because they are not encouraged to write	5
Student's lack of self-confidence due to not being able to produce successful texts	4
Their creativity is weak because they use the continuous test technique	4
Lack of writing skills and spelling/punctuation	2
The writing process as a result-oriented process	2
Being bored because the writing process takes a long time	2
Becoming accustomed to readiness due to easy access to information	1
Embarrassment when sharing their work	1

When Table 6 is examined, the Turkish teachers participating in the study talked about students' negative attitudes towards writing and the reasons for these negative attitudes; students' imagination and vocabulary are weak because they do not read books (f=6), reluctance and anxiety because they are not encouraged to write (f=5), students' lack of self-confidence because they cannot produce successful texts (f=4), their creativity is weak because they constantly use the test technique (f=4), writing skills and deficiency in spelling and punctuation (f=2), the writing process being handled as result-oriented (f=2), getting bored due to the long duration of the writing process (f=2), getting used to readiness due to easy access to information (f=1), and feeling embarrassed when sharing their work (f=1). Turkish teachers express students' negative attitudes towards writing and the reasons for these attitudes as follows:

'Children have problems with insecurity. Their creativity is weak. Their imagination does not develop because they do not read books. They have problems in production because they receive every information and object ready-made due to technological advances.' (Participant coded T1)

'Attitudes such as reluctance and anxiety are observed in students. These negative situations are due to reasons such as students not feeling competent in this field, not being encouraged enough, deficiencies in spelling and punctuation, and poor vocabulary because they do not read books.' (Participant coded S2)

'I think their negative attitudes are due to the result-oriented approach.' (Participant coded S3)

'They are afraid to write, they hesitate and overestimate themselves.' (Participant coded S4)

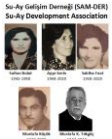
'Lack of vocabulary, not reading books and rote memorization system negatively affect children's writing skills.' (Participant coded S5)

'Negative attitudes include the fact that writing activities take too long, that they are embarrassed when sharing their writing with the class and that they get bored of writing the same thing. It is caused by reasons such as the student's lack of self-confidence and embarrassment, not having enough vocabulary.' (Participant coded T6)

'They are reluctant and cannot express themselves in writing for a long time and get bored. The low reading culture causes the writing infrastructure to be insufficient.' (Participant coded S7)

'The lack of successful texts negatively affects their motivation. This situation arises because their vocabulary is insufficient.' (Participant coded S8)

'The constant exposure to the test technique has a negative impact on many children. Students are very deficient in forming opinions on given topics and putting these opinions into writing. Most of the students are very reluctant to write, they tend to run away claiming that they do not have writing skills. They can be made a little more willing through creative writing activities.' (Participant coded T9)



'There is a reluctance towards writing activities. Since children are focused on tests and exams, they find writing activities unnecessary. They lack self-confidence in expressing themselves.' (Participant coded S10)

'Some students want to make an effort if there is a grade at the end; others prefer to write more freely, freely, without worrying about points. It is difficult for us to find the middle.' (Participant coded S11)

'Since children are always faced with multiple-choice exams by their teachers, they cannot internalize writing activities. But this problem can be overcome because it is teacher-centered.' (Participant coded S12)

Table 7. According to Turkish language teachers, activities to be performed in the stages before, during and after writing

Pre-Writing	f	Writing Sequence	f	Post Writing	f
Preparing for the topic	7	Providing feedback and correction	6	Criticizing the work	5
Examining readiness	3	The teacher must be a guide	4	Sharing	4
Conducting activities	2	Making group work	2		
Vocabulary development	1	Create a draft text	1		

According to Table 7, the Turkish teachers participating in the study stated that in order for students to do quality writing activities, they should making preparation on the subject (f=7), making feedback and correction (f=6), making criticism about the work (f=5), the teacher should be a guide in the process (f=4), sharing (f=4), examining readiness (f=3), having group work (f=2), having activities appropriate to the level (f=2), developing vocabulary (f=1), creating a draft text (f=1). Turkish teachers express what students should do before, during and after writing as follows:

'Their readiness should be examined before writing. It is very important to make corrections during writing. After writing, it is useful to share and make constructive criticism as a class.' (Participant coded S1)

'Studies should be carried out to improve vocabulary and skills in the use of language.' (Participant coded S2)

'They should do activities such as preparation for writing, observation, character development, noting the events developing around them, keeping a diary. After writing his/her article, he/she should share it in printed media (school newspaper, magazine, etc.) or on the internet and take into account the comments on his/her article.' (Participant coded S3)

'There should definitely be prior knowledge and readiness beforehand. Afterwards, the arrangement needs to be done properly.' (Participant coded S4)

'Before writing, research, talking together, brainstorming should be given importance.' (Participant coded S5)

'Before writing, preparation for writing should be made and prior knowledge should be activated. Then, they should be enabled to create a draft and start writing based on the draft. After this stage, their writing should be revised. In the editing stage, students check their writing mechanically and finalize their writing. In the sharing stage, it should be ensured that students share their writings in the classroom environment or hang them on the board.' (Participant coded S6)

'They need to do a lot of reading and writing activities.' (Participant coded S7)

'The whole process should be given to the students in advance and activities appropriate to the level should be done.' (Participant coded S8)



'Support can be received from process-oriented students for group work for students who cannot focus on the process. During the process, feedback can be given to the students and the process can be monitored. Group evaluations can be made after the process.' (Participant coded S9)

'A brainstorming session can be held on the topic of writing and the whole class can be encouraged to think about the topic. They can be given tips to look at the topic from different angles. Group work can be done. Feedback can be given during the writing work and the process can be monitored more closely. Deficiencies can be identified together with the student after the written expression work. Opinions can be taken from other students about the good and missing aspects of the work.' (Participant coded S10)

'In the pre-writing preparation part, it is useful to use brainstorming, discussion and observation. Students can be more willing. Afterwards, I want them to share it with their friends and criticize each other about their work.' (Participant coded S11)

'I direct children to do research beforehand, and I constantly guide them in the process at other stages.' (Participant coded S12)

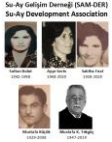
DISCUSSION and CONCLUSION

Turkish teachers stated that they allocate one or two hours per week for writing skills/activities. Kokkokoğlu and Doğan (2021) and Aydın (2022) concluded that teachers could not allocate enough time for writing skills due to the anxiety of completing the curriculum. Aydın (2014), in his study with middle school students, stated that writing activity hours should be practiced like free reading hours and that this practice would improve students' self-expression and creativity skills. In the study conducted by Tavşanlı (2017), similar to this study, teachers stated that the time allocated for writing was insufficient.

The Turkish teachers who participated in the research stated that the process-based writing approach is not applied in Turkish lessons, that the classes are too crowded for practice, that guidance activities cannot be fully realized, and therefore the constructivist education approach is not sufficiently applied in Turkish lessons. Karatay (2011) stated in his study that teachers do not adopt a common writing approach in schools. In his study with classroom teachers, Ünsal (2013), similar to this study, stated that since students are active in the methods, techniques and models emerging with the effect of constructivist understanding, there are difficulties in making such applications in crowded classes. In addition, teachers define the process-based writing approach as an application that is written in stages and within a plan, focuses on the writing process rather than the product, and where the teacher is the guide and the student is active. Based on his study with primary school students, Yılmaz (2012) states that when using the process-based writing approach, the student should spend the most time on preparatory work. In this way, students become more successful in planning and process management. Özkara (2007) found in his study that the process-based writing approach provides students with features such as the use of correct style, the ability to organize ideas, correct word choice, presentation and spelling.

Turkish teachers who participated in the study think that students will be successful in process-based writing. Similar to this study, Aksu (2015) in his study with eighth grade students, Yılmaz and Kadan (2019) in their study with classroom teachers, Martínez, López-Díaz, and Pérez (2020) in their study with non-native English speakers concluded that students would be more successful in process-based writing. Güvercin (2012), in his study comparing TÖMER model writing education and process-based writing model, concluded that the class in which process-based writing model was applied was more successful than the class in which TÖMER model was applied.

In the process-based writing approach, students act freely but within a certain plan, and their writing skills develop in the process. If the teacher provides effective guidance in this process, gives feedback to students quickly and cares about each stage of writing, students will be much more successful in



process-based writing skills. Students' ignorance of the stages of process-based writing, lack of readiness, lack of time, lack of motivation, students' reluctance, and anxiety about not being able to complete the curriculum are seen as major problems. Kokkokoğlu and Doğan (2021) conducted a study with Turkish teachers and concluded that students do not attach importance to narration skills due to the multiple-choice nature of the LGS exam, and therefore their creativity is negatively affected. Kansızoğlu and Bayrak Cömert (2017) examined the effect of process-based writing approaches on writing success and stated that writing success will increase as a result of proper planning, caring about the whole process, and regular writing practice. In his study with classroom teachers, Tavşanlı (2017) suggested that classroom teachers should conduct writing activities in every lesson and outside the classroom in order to overcome students' negative attitudes towards writing.

Turkish teachers stated that the process-based writing approach improves planning, creative thinking and writing skills; at the same time, students enjoy the process and gain self-confidence. Yazıcı, Baş, and Karatay (2020) and Öztürk and Alan (2019) concluded that the process-based writing approach would improve writing skills. Similar to these studies, Selanikli (2015) concluded that the process-based writing approach improves writing skills in his study with middle school students.

Turkish teachers who participated in the research associate the reasons for students' negative attitudes towards writing with not reading books, reluctance, lack of self-confidence, poor creativity, deficiency in spelling and punctuation, score anxiety, embarrassment and being used to readiness. Karakoç Öztürk (2012) examined the writing anxiety of middle school students and found that students who read books every day have lower writing anxiety than students who do not read books. Aküzüm, Aküzüm, Erdem, Tekin, and Aküzüm (2023) revealed in their study that students could not improve themselves in narration skills due to constant exposure to test techniques. In a study conducted by İşeri and Ünal (2012) with prospective Turkish teachers, it was concluded that writing anxiety decreased as writing frequency increased. In order to help students overcome their negative attitudes, different activities should be done and they should enjoy the process (Tavşanlı, 2019).

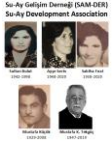
Turkish teachers talked about the process-based writing process: making preparations about the subject beforehand, examining students' readiness, having them do activities, developing vocabulary; making feedback and corrections during the process, guiding students, having them do group work, creating draft texts; and criticizing and sharing the work afterwards. Gezmiş Ceyhan (2014) concluded in her study that when process-based writing stages are fully implemented, there will be significant changes in students' attitudes, behaviors and ideas. Aşıkcan and Pilten (2016), in their study with classroom teachers, found that most of the teachers did not know anything about the process-based writing approach and did not consider the stages of the approach.

REFERENCES

- Akbaba, R. S., & Ayaz, H. (2017). Süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir derleme. *Researcher*, 5(2), 344-361. <https://doi.org/10.18301/rss.302>
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* [Impact of Planned Writing and Assessment Model on preparation of performance works of eight class students] (Unpublished Master Thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Aküzüm, C., Aküzüm, L., Erdem, M., Tekin, T., & Aküzüm, Z. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 110-132.
- Akyol, H. (2008). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (2. baskı) [Turkish teaching methods in accordance with the new programme] (2nd edition). Ankara: Pegem Publishing.
- Aşıkcan, M., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 255-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9515>
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 12-26. <http://dx.doi.org/10.33437/ksusbd.947657>



- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4), 166-170. <http://dx.doi.org/10.18493/kmusekad.51889>
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Baki, Y. (2021). Süreç temelli yazma modelleri [Process-based writing models]. Kardaş, M.N. (Ed.), In *Writing education* (p. 217-245). Ankara: Pegem Publishing.
- Bayrak Cömert, Ö., & Kansızoğlu, H. (2017). Süreç odaklı yazma yaklaşımlarının yazma başarısına etkisi: bir meta analiz. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 541- 586. <http://dx.doi.org/10.14812/cuefd.292046>
- Ceyhan, N. G. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, (163), 46-63. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000206
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* [Turkish teaching in primary schools]. İstanbul: MEB Publishing.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi [The importance of writing skills]. Bayat, N. (Ed.), In *Writing and training* (p. 189-222). Ankara: Anı Publishing.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi* [Process and genre orientated reading and writing instruction]. Ankara: Anı Publishing.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "Hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 326-342. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.677716>
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 81-87.
- Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*, (Unpublished Doctorate Thesis). Layola University Chicago, Chicago, IL.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Collage Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (1984). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher* 33(3), 3-13.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi* (4. baskı) [Writing education] (4th edition). Ankara: Pegem Publishing.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 335-360. <http://dx.doi.org/10.31463/aicusbed.1117059>
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri [Basic components of writing]. Bağcı Ayrancı, B. ve Başkan, A. (Ed.), In *Writing education in theory and practice*, (p. 1-14). Ankara: Pegem Publishing.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (9. baskı) [Turkish teaching approaches and models] (9th edition). Ankara: Pegem Publishing.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması* [Comparison of TÖMER model and process based writing model in teaching turkish as a foreign language], (Unpublished Master Thesis). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Longman
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 67-76.
- Johnson, A.P. (2018). *Teaching reading and writing*. (A. Benzer, Translation Ed.). Ankara: Pegem Publishing.
- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2020). *Scientific research methods* (29th edition). Ankara: Pegem Publishing.
- Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. <http://dx.doi.org/10.32321/cutad.918778>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.



- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli [Process-based writing models: 4+1 planned writing and assessment model]. Özbay, M. (Ed.), In *Writing education* (p. 21-48). Ankara: Pegem Publishing.
- Karatay, H., & Aksu, Ö. (2017). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli'nin 8. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerini hazırlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 313-335. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.302765>
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi [Designing qualitative research]. Çelebi, M. (Ed.), In *Qualitative research methods* (p. 212-236). Ankara: Pegem Publishing.
- Kokkoğlu, H., & Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1316-1337. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.989097>
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* [Faculty of education elementary school teacher's programme evaluation with educational criticism: A case study], (Unpublished doctoral dissertation). Adnan Menderes University, Aydın, Turkey.
- Martínez, J., López-Díaz, A., & Pérez, E. (2020). Using process writing in the teaching of English as a foreign language. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 49-61. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp49-61>
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı [Primary Education Turkish Course (Grades 6, 7, 8) Curriculum]. Ankara: Ministry of National Education Publications.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* [Turkish curriculum]. Ankara: Ministry of National Education Publications.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (1509). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. 28 July 2015 retrieved from <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>
- Özdemir, E. (1991). Yazma öğretimi [Teaching writing]. Özer, B. (Ed.), In *Turkish language and literature teaching* (p. 114-129). Eskişehir: Anadolu University Open Education Faculty Publications.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [The Effect of 6+1 analytic writing and evaluation model on enhancing 5th grade students' narrative writing skills] (Unpublished Doctorate Thesis). Gazi University, Ankara.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Öztürk, J., & Alan, Y. (2019). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 221-250.
- Selanikli, E. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisi* [The effect of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the preparation of performance tasks and project works of 7. grade students] (Unpublished Master Thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Shedd, M. K. (2005). *Parent behavior change in developing literacy skills in young children*, (Unpublished Master Thesis). Michigan State University. USA.
- Tavşanlı, Ö. F. (2017). Türkiye'de uygulanan süreç temelli yazma yaklaşımı temele alınarak hazırlanmış öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 79-97.
- Tavşanlı, F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* [The effect of process writing modular program on the attitude towards writing, writing skills and writer identity of the 2nd grade elementary school students], (Unpublished Doctorate Thesis). Bursa Uludağ University, Bursa.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (1), 108-138.
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D., & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Melbourne: Pearson Australia.
- Tunagür, M., & Kardaş, M. N. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri [Physical and mental processes of writing]. Kardaş, M. N. (Ed.), In *Writing education* (p. 59-79). Ankara: Pegem Publishing.



- Yısal, H. (2022). *İkinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesi: Düşün-araştır-tartış-yaz-sun* [Improving second grade students' writing skills: Think-research-discuss-write-present], (Unpublished Doctorate Thesis). Marmara University, İstanbul.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [The effects of teaching writing programme prepared in accordance with cognitive process model on student achievement], (Unpublished Doctorate Thesis). Ankara University, Ankara.
- Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12 (3), 635-658.
- Yazıcı, E., Bayram, B., & Karatay, H. (2020). 4+ 1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli öğretiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 19-40.
- Yılar, R. (2019). Yazma [Writing]. Yılar, Ö. (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi (2. baskı) In [Teaching primary reading and writing (2nd edition)* (p. 75-97). Ankara: Pegem Publishing.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences] (12th edition). Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 321-330.
- Yılmaz, M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education, Special Issue*, 223-234.
- Yılmaz, M., & Kadan, O.F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559-572.

A REVIEW ON THE APPLICATIONS OF SOLUTION-FOCUSED BRIEF THERAPY IN TURKEY

Tubanur ÇELİK İSKİFOĞLU
Girne American University, North Cyprus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7661-205X>
tubanurcelik@gau.edu.tr

Received: July 23, 2024

Accepted: November 09, 2024

Published: December 31, 2024

Suggested Citation:

Çelik İskifoğlu, T. (2024). A review on the applications of solution-focused brief therapy in Turkey. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 3(2), 58-65.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

The aim of this study is to provide comprehensive information about solution-focused brief therapy, review studies conducted in Turkey regarding its effectiveness, and contribute to the relevant literature. Despite being a popular therapy method worldwide, there are few publications on this post-modern approach in our country. Post-modern thinking has observed a shift towards subjective knowledge where personal life experiences are emphasized. Solution-focused therapy focuses on individuals' positive and strong aspects. Therefore, literature-supported explanations about the use, duration, and outcomes of solution-focused therapy are included. The lack of sufficient coverage of this subject in Turkish literature is noteworthy, even though it is widely used as a solution-oriented method that can be completed in a short time in recent years.

Keywords: Post-modern approaches, therapy, solution-focused brief therapy.

INTRODUCTION

Therapy is a professional help process conducted by expert individuals in a therapeutic environment based on confidentiality and voluntariness between two people to provide psychological relief and cope with mental problems (Hackney & Cormier, 2008; Murdock, 2019). Today, there are many therapy methods. Recently, solution-focused brief therapy, which is preferred frequently due to its short duration and solution-oriented nature, stands out compared to other therapy methods (Güner, 2021).

Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) emerged as a post-modern approach in the last quarter of the 20th century in the United States. Steve de Shazer and Insoo Kim Berg are among the pioneers of this approach. The foundation of the therapy is based on Milton H. Erickson's ideas before the 1960s, such as using time effectively, focusing on small changes in the client, concentrating on the future rather than the past, and creating meaningful changes in a short period (De Shazer & Berg, 1997).

Especially in today's intensive living conditions, it is a form of therapy that focuses on solutions in a short time (Arslan & Gümüşçağlayan, 2018; Kütük, Samar & Akkuş, 2020). Unlike other therapy methods, it focuses on the solution (Siyez & Tuna, 2014). Thus, the individual adopts a different perspective by imagining a life without problems without thinking about the causes, hows, and whys of the problem in a short time. This also saves the individual from struggling with the causes and hows of their problem (Trepper, Dolan, McCollum & Nelson, 2006; Siyez & Tuna, 2014). The counselor's goal is to help the client find and implement solutions that will be applied in the future (Güner, 2021).

Solution-Focused Brief Therapy (SFBT) is a psychotherapy approach that helps clients achieve their goals by focusing on solutions rather than problems. This therapy method aims to achieve effective results in a short time by utilizing the client's existing resources and strengths. The application areas of this therapy method are increasingly expanding in Turkey. The purpose of this study is to examine the various application areas of SFBT in Turkey, scrutinize the studies conducted, and compile and present the effectiveness of solution-focused therapy. It evaluates the findings obtained in these fields in Turkey.

Description of the Solution-Focused Brief Therapy

To understand Solution-Focused Brief Therapy (SFBT), it is essential to comprehend its underlying philosophy (Doğan, 1999). This is because the fundamental philosophy of SFBT differs from those of other problem-focused therapies (Akay, 2018). SFBT emerged in the United States in 1980 as a result of the extensive work of Steve De Shazer, Insoo Kim Berg, and their colleagues. It was initially proposed as family counseling (Ağca & Avşaroğlu, 2020; Erkan, 2019). While SFBT has its limits and constraints, there are also misconceptions about it. Firstly, solution-focused brief therapy is a constructivist and post-modern psychotherapy approach. Sessions vary between 4-6 sessions. The techniques used are likened to a monkey wrench in a toolbox (Murdock, 2013). It focuses both on the client's strengths and the therapeutic collaboration between the client and the therapist. Instead of internalizing the problem, the discussion revolves around the starting point for exiting the problem and how the solution will be achieved. In other words, the question, "What will be different when the problem is solved?" is answered for the client, so the solution is discussed and its implementation is encouraged. There are unique fundamental principles, such as ensuring that every problem is solvable and helping clients see that they have the power to solve their problems (De Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum & Berg, 2007).

Solution-focused brief therapy (SFBT) is a therapeutic approach that offers solutions for various mental health problems (Çakır, 2020). It is a method that presents new possibilities and experiences of solutions focused on adaptation and resolution without delving into pathology (Doğasal & Karakartal, 2021). This approach, which stays away from the past, embraces the understanding that small changes can lead to significant transformations, much like a domino effect (Çakır, 2020). For solution-focused therapists, the first session is the most crucial. Important steps such as envisioning the desired future and helping clients recognize their existing skills are taken in this initial session (Trepper, Dolan, McCollum & Nelson, 2006).

METHOD

This review study was conducted using the descriptive content analysis method, which is one of the qualitative research methods which is widely used in the field of counselling. Data collected using the content analysis technique, a qualitative research technique, were utilized and some inferences were made. To access studies conducted in the related field in Turkey, databases such as ERIC, TÜBİTAK, ULAKBİM, and Google Scholar were used sequentially. In addition to these studies, university libraries were visited to research books and graduate theses. Some limitations and restrictions, such as key words, were applied in the process of selecting the sources to be reviewed.

FINDINGS

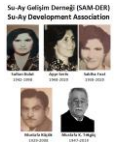
Solution-Focused Brief Therapy in the Field of Education

School Psychological Counseling

In Turkey, school psychological counselors use SFBT techniques to help students achieve their goals rather than solving student problems directly. This method has been effective in enhancing student success and providing motivation. For example, research has shown that SFBT is effective in reducing student anxiety and increasing academic achievement (Köseoğlu, 2018; Sklare, 2018). Additionally, it is effective in group guidance activities (Siyez & Tuna, 2014; Çitemel, 2014; Çavuş Bekce, 2019).

Case Study

In a study conducted at a middle school in Ankara, SFBT techniques were used to address students' exam anxiety. The results revealed a significant reduction in students' exam anxiety and an increase in their academic performance.



Management

Teachers create a more positive learning environment by using solution-focused brief therapy techniques to resolve classroom issues. This positively impacts students' classroom behaviors and supports their learning processes (İskender, 2020).

Classroom Application

An elementary school teacher used SFBT techniques to resolve discipline issues in the classroom. By conducting one-on-one meetings with students and helping them find their own solutions, the teacher was able to establish a general atmosphere of discipline and peace in the classroom.

Family Therapy

Marriage and Family Counseling

Couples and families experiencing marital problems strengthen their relationships by resolving issues through SFBT techniques. In Turkey, many family therapists utilize this method to enhance family communication and solve problems. Studies show that SFBT strengthens intra-family communication and relationships, and reduces conflicts among family members (Erkan, 2019; Kütük, Samar & Akkuş, 2020).

Case Study

In a study conducted at a family counseling center in Izmir, SFBT techniques were applied to couples experiencing serious marital problems. The results demonstrated significant improvements in the couples' communication skills and problem-solving capacities (Kütük, Samar & Akkuş, 2020; Ağca & Avşaroğlu, 2020).

Child and Adolescent Therapy

Solution-focused brief therapy (SFBT) is used effectively to address behavioral and emotional problems in children and adolescents. Applications in Turkey have shown that this method is successful in increasing children's self-confidence and enhancing their problem-solving skills (Özmen, 2021).

Working with Adolescents

At a child and adolescent psychology clinic in Istanbul, individual and group sessions using solution-focused therapy techniques with adolescents experiencing behavioral issues have shown significant improvements in their social relationships and academic performance (Akbaş, 2021; Dinçel, 2006; Aslan & Çakmak, 2021).

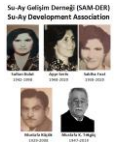
Individual Therapies

Stress and Anxiety

In individual therapies, SFBT methods are used to help clients cope with stress and anxiety. This aids individuals in leading more peaceful and balanced lives in their daily routines. Research indicates that SFBT is effective in reducing symptoms of stress and anxiety (Karataş, 2017).

Case Study

At a private psychotherapy center in Bursa, SFBT techniques were used with individuals experiencing work-related stress and anxiety, resulting in significant reductions in stress levels. In the treatment of depression, SFBT helps clients set positive goals and achieve them, thereby reducing depressive symptoms. Studies conducted in Turkey have shown that SFBT is an effective method for treating depression (Yılmaz, 2018; Sarı & Günaydın, 2016; Sarı & Uyumaz, 2020).



Case Study

In a study conducted at a state hospital in Adana, SFBT methods were used with patients diagnosed with depression, leading to a significant reduction in depressive symptoms (Yılmaz, 2018; Sarı & Günaydın, 2016; Sarı & Uyumaz, 2020).

Corporate and Organizational Uses

Workplace Performance and Motivation

Some companies in Turkey use SFBT techniques to enhance employee performance and motivation at the workplace. This creates a more efficient and happier work environment. Studies show that solution-focused techniques are effective in increasing workplace motivation and improving performance (Demir, 2019).

Case Study

At a technology firm in Istanbul, SFBT methods were applied to increase employee motivation, resulting in noticeable improvements in employee satisfaction (Demir, 2019).

Leadership and Management

Leaders manage their teams more effectively and with a solution-focused approach by using solution-focused techniques. Research in Turkey indicates that solution-focused leadership approaches increase employee satisfaction and work efficiency (Kaya, 2020).

Leadership Training

In a leadership development program in Ankara, managers were taught SFBT techniques, and significant improvements were observed in their team management skills (Kaya, 2020).

Solution-Focused Therapy in the Field of Health

Coping with Chronic Illnesses

SFBT techniques are utilized to help individuals living with chronic illnesses manage their conditions and improve their quality of life. By leveraging patients' existing resources and strengths, SFBT assists them in better managing their health conditions (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

Case Study

In a study conducted with diabetes patients at a state hospital in Izmir, SFBT techniques were used, resulting in improvements in disease management and quality of life for the patients (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

Psychosomatic Disorders

In cases of psychosomatic disorders, SFBT helps reduce individuals' stress and anxiety levels, which in turn alleviates physical symptoms. This method facilitates improvements in both psychological and physiological health of the patients (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

Case Study

At a private hospital in Antalya, studies with patients suffering from psychosomatic disorders using SFBT methods showed significant reductions in their symptoms (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

Community-Based Applications

Community Mental Health Centers

In Turkey, community mental health centers use SFBT techniques to improve community mental health. These centers help individuals cope with daily life problems and mental health issues (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

Case Study

In a community mental health center in Istanbul, SFBT techniques were used with neighborhood residents, resulting in improved community solidarity and mental health (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

Working with Immigrants and Refugees

SFBT techniques are used to address the psychosocial needs of immigrants and refugees living in Turkey during their adaptation processes. These efforts help immigrants better adapt to their new lives (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

Case Study

At a migrant support center in Gaziantep, SFBT techniques were applied with Syrian refugees to support their adaptation and integration processes (Bilgin, 2020; Zengin, 2017).

DISCUSSION

Considering the current work pace, it is known that long sessions cannot be conducted with clients or students in schools (Sklare, 2018). Clients also prefer to reach results in a shorter period rather than prolonged durations. The use of this therapy method, which opposes traditional therapy methods, is becoming increasingly widespread and aims for efficient sessions in a short time, expecting behavioral changes from the client (Arslan & Gümüşçağlayan, 2018).

Due to its high impact in a short time, it is a therapy method that should become more widespread in our country as well. Clients are encouraged to envision a life without problems and emphasize their strengths, leading them to live this life behaviorally and focus on moments without complaints (De Shazer, Dolan, Korman, Trepper, McCollum & Berg, 2007). Thus, the client focuses on the solution instead of the problem (Çakır, 2020). In other words, they directly focus on the solution itself (Berg & De Jong, 1998). It is based on the philosophy that the path to significant changes passes through small changes. Therefore, it holds the view that there is no need to know the etiology, onset, or prognosis of the problem (Doğasal & Karakartal, 2021). Looking at scientific studies in our country, it is evident that more research is needed on solution-focused brief therapy.

SFBT has a wide range of applications in various fields in Turkey. This review examines how SFBT is used and its effects in areas such as education, family therapy, individual therapies, corporate uses, health, community-based applications, and judicial fields. The impacts in each application area are supported by findings from the literature.

In the field of education, the applications of SFBT have been effective in improving student success, reducing anxiety, and enhancing classroom management. Researchers like Köseoğlu (2018) and İskender (2020) emphasize that SFBT techniques bring about positive changes in the school environment and increase student motivation. SFBT has been found to develop students' problem-solving skills and provide a healthier learning environment.

In family therapy, the effects of SFBT have resulted in positive outcomes in marital and family communication. Studies by Erkan (2019) show that SFBT is effective in reducing conflicts among family members and strengthening communication. Particularly in child and adolescent therapies, SFBT has been successful in boosting self-confidence and resolving behavioral issues (Özmen, 2021).

In individual therapies, the effectiveness of SFBT in treating stress, anxiety, and depression is emphasized. Karataş (2017) and Yılmaz (2018) have shown that SFBT is effective in reducing symptoms of stress and anxiety and alleviating depressive symptoms. These techniques help individuals lead more balanced and peaceful lives in their daily routines, achieving positive results in a short period.

In the corporate field, the effects of SFBT on performance and motivation have been examined by researchers such as Demir (2019) and Kaya (2020). SFBT techniques, which increase employee satisfaction and improve workplace efficiency, have also yielded positive results in leadership and

management processes. The adoption of a solution-focused approach in institutions has improved workplace culture and increased job satisfaction among employees.

In the health field, SFBT has been effective in managing chronic illnesses and treating psychosomatic disorders. In a study with diabetes patients in Izmir, it was found that SFBT improved patients' quality of life and disease management. Studies with patients suffering from psychosomatic disorders in Antalya showed that SFBT was successful in alleviating symptoms.

In community mental health centers and work with immigrants, SFBT has been observed to increase community solidarity and facilitate adaptation processes. The application of SFBT techniques in community mental health centers in Istanbul has improved the mental health of neighborhood residents. Studies with refugees in Gaziantep have shown that SFBT is effective in supporting adaptation and integration processes.

In rehabilitation work with prisoners and judicial support services, SFBT has been effective. In Ankara, the application of SFBT techniques in correctional facilities has been successful in the rehabilitation processes of prisoners and reducing recidivism rates. Studies with young offenders at Istanbul Courthouse have shown that SFBT is effective in rehabilitation and reintegration into society.

Conclusion

Solution-Focused Brief Therapy has a wide range of applications in Turkey and yields effective results in various fields. This review demonstrates that SFBT is successfully applied in many areas, such as education, family therapy, individual therapies, corporate uses, health, community-based applications, and the judicial system. Studies conducted in each application area reveal the effectiveness and benefits of SFBT.

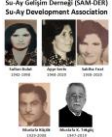
The use of SFBT has become widespread to improve student success, reduce anxiety, and enhance classroom management. The adoption of this therapy method by educators contributes to the academic and social development of students. The use of SFBT in strengthening marital and family communication and boosting self-confidence in children and adolescents is becoming more common among family therapists. This method, which improves intra-family relationships, helps families lead healthier and more harmonious lives. The effectiveness of SFBT in treating stress, anxiety, and depression has been proven. This method, which improves individuals' mental health, achieves positive results in a short period. The use of SFBT to increase employee performance and motivation and improve leadership and management processes is becoming widespread in workplaces. This method, which improves corporate culture, increases employee satisfaction. The effectiveness of SFBT in managing chronic illnesses and treating psychosomatic disorders is evident. This method increases the quality of life for patients in the health field. In community mental health centers and work with immigrants, SFBT has been observed to increase community solidarity and facilitate adaptation processes. The widespread use of this method in community-based applications improves public health. SFBT has been effective in the rehabilitation of prisoners and judicial support services. The use of this method in the judicial system reduces recidivism rates and facilitates the reintegration of individuals into society. These findings highlight the potential and impact of SFBT in Turkey, indicating that the method could be adopted and applied by broader audiences in the future. More research and application supporting the effectiveness of SFBT will increase its prevalence in Turkey.

REFERENCES

- Ağca, M. A., & Avşaroğlu, S. (2020). Kısa süreli çözüm odaklı yaklaşımda aile danışmanlığı. *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32), 1021-1032.
- Akay, R. (2018). Çözüm odaklı yaklaşıma eleştirel bir bakış denemesi. *The Journal of Academic Social Science*, 6(66), 385-394.
- Akbaş, E. (2021). Çözüm odaklı yaklaşımın adölesanlarda öfke yönetimine ve şiddet davranışına etkisi. The effect of solution focused approach on anger management and violent behavior in adolescents [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>



- Arslan, Ü., & Gümüşçağlayan, G. (2018). Çözüm odaklı kısa süreli terapiye kısa bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 491-507.
- Aslan, H. R., & Çakmak Tolan, Ö. (2021). Çocuk, ergen ve aileye uygulanan çözüm odaklı terapi müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin davranış problemleri üzerinde etkililiği: Bir sistematik derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2582-2605. DOI:10.17679/inuefd.919480
- Ateş, B. (2021). Post-modern bir yaklaşım olarak çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 11(11), 147-163.
- Bayram, Y. (2007). Postmodernizm. *Baykara Dergisi*, 5, 37-39.
- Berg, I. K., & Sc Reuss, N. H. (1998). *Solutions step by step: A substance abuse treatment manual*. New York: W.W. Norton Company Inc.
- Bilgin, O. (2020). A Review On Solution Focused Brief Therapy Studies In Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 164-177
- Çakır, Y. (2020). Covid-19 sürecinin çözüm odaklı terapi açısından incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 15-22.
- Çavuş Bekce, F. Ö., (2019). Yıkıcı davranışlar gösteren ilkökul öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmet müdahalesi etkililiğinin incelenmesi. (Tez No: 549285) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Çitemel, N. (2014). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. The effect of solution focused brief group counseling on bullying among high school students (Tez No: 358197) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- De Shazer, S., & Berg, I. K. (1997). *Çözüm Odaklı Kısa Terapi*. New York: Norton.
- De Shazer, S., Dolan, Y. M., Korman, H., Trepper, T. S., McCollum, E. E., & Berg, I. K. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution focused therapy*. New York: Haworth Press.
- Demir, B. (2019). İş Yerinde Çözüm Odaklı Yaklaşımlar ve Performans. *İş ve Yönetim Dergisi*, 13(2), 55-70.
- Diñel, E. (2006). Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı: Ankara.
- Doğan, S. (1999). Çözüm odaklı kısa süreli terapi kurumsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 28-38.
- Doğasal, O., Karakartal, D. (2021). Çözüm odaklı kısa süreli terapiye kuramsal bir bakış. *International Journal of Humanities and Education*, 7,(15), 130-142.
- Erkan, S. (2019). Çözüm Odaklı Kısa Terapi ve Aile İlişkileri. *Aile Terapisi Dergisi*, 10(4), 112-130.
- Güner, O. (2021). Çocuklarla Çözüm Odaklı Terapi. Yenikapı Yayınları.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri* (T. Ergene, S. Aydemir Sevim, Çev.) Ankara: Mentis.
- İskender, H. (2020). Türkiye’de Çözüm Odaklı Kısa Terapi Uygulamaları. *Psikoterapi Dergisi*, 12(3), 45-58.
- Kararımak, Ö., & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Karataş, Z. (2017). Stres ve Anksiyete Yönetiminde Çözüm Odaklı Kısa Terapi. *Psikoterapi ve Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 58-73.
- Kaya, T. (2020). Liderlik ve Çözüm Odaklı Yaklaşımlar. *Yönetim ve Organizasyon Dergisi*, 8(1), 44-60.
- Köseoğlu, B. (2018). Okul Psikolojik Danışmanlığında Çözüm Odaklı Yaklaşımlar. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 15(2), 75-89.
- Kütük, B., Samar, B. Ş., & Akkuş, K. (2020). Çözüm odaklı terapi yaklaşımlarında aile terapilerine uzaktan bir bakış. *Nesne Dergisi*, 8(18), 560-572.
- Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları* (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Nobel.
- Özmen, F. (2021). Çocuk ve Ergenlerde Çözüm Odaklı Yaklaşımlar. *Çocuk Psikolojisi Dergisi*, 18(1), 22-40.
- Sarı, E., & Uyumaz, G. (2020). Çözüm odaklı yönlendirilmiş betimlemenin depresyon, anksiyete ve stres üzerindeki etkileri. *Ayna Dergisi*, 7 (3), 368-388.
- Sarı, E., & Günaydın, N. (2016). Çözüm odaklı depresyon ile başa çıkma eğitiminin depresyon belirtileri üzerindeki etkileri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(5), 369-375.



- Siyez, D. M., & Tuna, D. T. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41).
- Sklare, G. B. (2018). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma*. (Diğdem Müge Siyez, Çev.) Ankara: Pegem.
- Trepper, T. S., Dolan, Y., McCollum, E. E., & Nelson, T. (2006). Steve de Shazer and the future of solutionfocused therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(2), 133-140.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 10. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2018). Depresyon Tedavisinde Çözüm Odaklı Yaklaşımlar. *Depresyon Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 89-104.
- Zengin, O. (2017). Kronik böbrek yetmezliğinde çözüm odaklı kısa terapiye dayalı sosyal hizmet müdahalesi: Bir vaka sunumu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 122-138.

ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KRİZ YÖNETİM BECERİLERİ VE UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SCHOOL PRINCIPALS' CRISIS MANAGEMENT SKILLS AND THEIR PERCEPTIONS OF DISTANCE EDUCATION ACCORDING TO TEACHERS

Betül Kübra DEMİR
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1050-0733>
betulkubrademir@hotmail.com

Nejat İRA
Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale, Türkiye
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-9353>
nejat.ira@gmail.com

Received: June 28, 2024

Accepted: October 13, 2024

Published: December 31, 2024

Suggested Citation:

Demir, B. K., & İra, N. (2024). Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ve uzaktan eğitime ilişkin algılarının incelenmesi. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 3(2), 66-79.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimine yönelik becerileri ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel yöntem kullanılarak yapılan çalışmanın evreni, Çanakkale ilindeki merkez ilçedeki okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında basit örnekleme yöntemiyle seçilen 2074 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği ve Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmenler tarafından cevaplanan "Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği" veri sonuçları SPSS 26.0 programında analiz edilmiştir. Kriz yönetim becerileri türünün alt boyutlarıyla ve uzaktan eğitim algı düzeyleri alt boyutlarının ilişkisi için Pearson korelasyon ve etkisini ortaya koymak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerisi ile uzaktan eğitim algıları arasında pozitif yönde yüksek anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

Anahtar Terimler: Kriz, kriz yönetimi, beceri, algı, uzaktan eğitim.

Abstract

This research aims to determine whether there is a significant relationship between school administrators' crisis management skills, as perceived by teachers, and teachers' perceptions of distance education. The study, using a quantitative method, involves teachers from preschool, primary, secondary, and high schools in the central district of Çanakkale who volunteered to participate. The sample consists of 2,074 teachers selected through simple sampling in the 2020-2021 academic year. Data were collected using the Crisis Management Skills Scale developed by Aksu and Deveci (2009) and the Teachers' Perceptions of Distance Education Scale by Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık and Doğrukök (2020). The data were analyzed using SPSS 26.0, and Pearson correlation and multiple regression analysis for relationships between subdimensions. Results show a strong positive correlation between teachers' perceptions of school administrators' crisis management skills and their views on distance education. This study was supported by the Çanakkale Onsekiz Mart University Scientific Research Projects Coordination Unit.

Keywords: Crisis, crisis management, skill, perception, distance education.

GİRİŞ

Zamanımızda değişimlerin aniden getirdiği ani, beklenilmeyen ve zamana bırakılamayacak büyüklükte kriz durumları ortaya çıkabilmektedir. Toplum ve sosyal yaşam için en önemli örgütlerden biri olan eğitim kurumlarının kriz durumlarının etkilerinin hafifletilmesi, eğitim süreçlerinin aksamaması, güvenli ortamın oluşturulması tüm eğitim çalışanlarının görevidir. Eğitim kurumlarında krizlerin yönetilmesi, kriz durumları için gerekli tedbirlerin alınması, kriz durumlarına hazırlıklı olunmasında yöneticilere büyük sorumluluk ve görev düşmektedir. Yöneticiler normal şartlardan daha fazla kriz zamanlarında ihtiyaç duyulan kişilerdir (Sayın, 2008:5). Her örgütte kriz karşılaşılabilecek ancak yönetilmesi gereken bir sorundur. Kriz durumları tehlike ve tehdit anları, belirsiz durumlar ya da endişe ve panik anları içerdiği gibi yeni düzeni, ani değişimi, gelişim sürecine ayak uydurmayı ve fırsatları fark etmeyi içerir.

Kriz; küresel, toplumsal, kurumsal ve bireysel yaşanabilen buhran, bunalım ve güç durum olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2020). Covid-19 gibi salgın hastalıklar tüm dünyayı büyük ölçüde etkileyen en önemli kriz durumlarından biridir. Covid-19'dan önce birçok salgın hastalık yaşanmış olsa da küresel etkileri daha farklı olmuştur. Krizler birçok etkene bağlıdır ve karmaşık süreçleri vardır. Her krizin etkileri, özellikleri, kendine özgü nitelikleri farklıdır. Krizler kendi nitelik ve özellikleriyle ele alınmalı, değerlendirilmeli ve müdahale yapılmalıdır. Covid-19 salgını küresel boyuta çok hızlı bir şekilde ulaşmıştır. Bu kriz durumu için tüm ülkeler gibi ülkemizde de bütün yönlerden kontrol altına alacak önlemler alınmıştır. Tüm toplumu ilgilendiren bu önlemlerden biri de eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan aksamalara karşı hızlı bir çözüm olarak yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesidir. Geçiş hızlı bir şekilde gerçekleştiği için öğrenciler gibi öğretmenler de bu durumdan büyük ölçüde etkilenmiştir. Salgın ile birlikte çok daha önemli hale gelen uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmenlerin algı ve düşünceleri eğitim süreç ve verimini etkileyen en önemli etkenlerden biri olmuştur. Öğretmenler ise buldukları eğitim örgütü olan okullarda kriz yönetimini sağlayan okul yöneticilerinden etkilenmektedirler.

Öğretmenlerin farklı değişkenlere göre uzaktan eğitime karşı algıları ve okuldaki kriz yönetimi eğitim faaliyetlerinin verimli ve sürdürülebilir olması için gereklidir. Bu algıların ortaya çıkarılması gelecekte yapılacak olan uygulamalar için de önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı Covid-19 salgını süreciyle daha da önem kazanan uzaktan eğitimin öğretmen algılarına göre incelemek ve okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile ilişkisi olup olmadığını belirlemektir. Bu algıların ilişkisinin yürütülecek yeni çalışmalara yön vermesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasında ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı farklı eğitim kademelerinde çalışmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim beceri düzeyleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması ve elde edilen bulgular ışığında önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

Amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitime ilişkin algıları birbirini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma yaklaşımı kapsayan ilişkisel tarama yöntemi

kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, iki veya daha fazla ölçülebilir değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin yönünü ve kuvvetini belirlemek için kullanılan bir araştırma türüdür. Tarama modelleri, geçmişte ve var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırma konusu kendi imkanları içinde tanımlanır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki değişim ve derecesi belirleme amaçlanır (Karasar,2005). Bu model doğrultusunda, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Yöntem olarak nicel yöntem kullanılan araştırmanın evreni 2020-2021 döneminde Çanakkale ilindeki Merkez ilçedeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 6567 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem ise; sözü edilen eğitim-öğretim yılında çalışma evreni üzerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 2074 öğretmenden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrenin alt boyutlarının saptanıp bunların evren içinde var oldukları eşit oranlar ile örnekleme sembol edilmesine ortam oluşturan bir örnekleme bulma yöntemidir (Gül ve Özen, 2007). Örneklem Çanakkale ili Merkez İlçesinde bulunan 71 okulda görev yapan öğretmenler içinden oluşturulmuştur. Bu kapsamda kişilere çevrimiçi yolla ulaşılmış ve 2074 kişi tarafından dönüş elde edilmiştir. Örneklem 1228'i (%59,2) kadın ve 846'sı (%40,8) erkek olmak üzere 2074 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplanması ve Analizi

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş aralığı, öğrenim durumları, mesleki çalışma yılı, medeni durum, görev türü, okul türü ve branş konularında veri toplama amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği: Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimine yönelik becerilerini belirlemeyi ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetimine yönelik becerileri düzeylerini ölçmek amacıyla İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek Aksu (2009) tarafından geliştirilmiştir.

Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği: Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını ölçmek amacıyla Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık, Doğrukök (2020) tarafından geliştirilen beş alt boyuttan oluşan 37 maddelik Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği uygulanmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bunun için Google Forms hizmetinden yararlanılmıştır. Oluşturulan form her okulun okul yönetimi bilgisi dahilinde öğretmenlerle ve okul iletişim gruplarında paylaşılmıştır. Okul idaresine ulaşılamayan durumlarda öğretmenlere doğrudan ulaştırılmıştır. Bu sayede 2074 dönüş alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma dâhilinde çevrimiçi ortamda toplanan sonuçlar Microsoft Excel Programı'na aktarılmış, gerekli kontrollerin yapılmasının ardından istatistiksel dönüşümler gerçekleştirilerek IBM SPSS 26.0 versiyonuna aktarılmıştır. Araştırmadaki tüm istatistiksel analizler SPSS 26.0 ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan iki ölçek arasındaki ilişkiler Pearson- momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeylerini yordayıp yordadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Sürekli değişkenler olan ölçek ve boyut değerleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla regresyon analizlerinden faydalanılmıştır. Regresyon analizleri sırasında açıklayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizleri ile incelenerek yüksek pozitif dereceli ilişkiye sahip değişkenlerin aynı regresyon modelinde açıklayıcı değişken olarak tanımlanması durumunda ortaya çıkabilecek tama yakın çoklu doğrusal bağıntı sorunundan kaçınılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde anketlerden elde edilen verilerin analiz işlemi sonucu tespit edilen bulgular sunulmaktadır. Katılımcıların doldurduğu “Kişisel Bilgiler Formu”, “Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Ölçeği” yoluyla ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Uygulanacak test türlerini belirlemek için öncelikle normal dağılım istatistikleri incelenmiştir.

Tablo 1. Normallik dağılımı.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kriz Öncesi Dönem	,173	2074	,000	,958	2074	,000
Kriz Dönemi	,248	2074	,000	,821	2074	,000
Kriz Sonrası Dönem	,284	2074	,000	,800	2074	,000
Kriz Yönetimi Becerileri	,214	2074	,000	,876	2074	,000
Kendilerine İlişkin Algılar	,297	2074	,000	,811	2074	,000
Uzaktan Eğitimin Uygulanışına İlişkin Algılar	,282	2074	,000	,799	2074	,000
Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algılar	,306	2074	,000	,790	2074	,000
Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlar	,390	2074	,000	,707	2074	,000
Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algılar	,289	2074	,000	,800	2074	,000
Uzaktan Eğitime Yönelik Algılar	,289	2074	,000	,805	2074	,000

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri kriz yönetimine yönelik beceri düzeyleri aşağıda Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri (ölçek geneli ve alt boyutlarda).

	N	\bar{x}	SS	Anlamı
Kriz Yönetimi Becerileri	2074	3,4552	0,58450	Katılıyorum
Kriz Öncesi Dönem	2074	3,5042	0,60656	Katılıyorum
Kriz Dönemi	2074	3,4111	0,58856	Katılıyorum
Kriz Sonrası Dönem	2074	3,4557	0,57283	Katılıyorum

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin, kriz yönetimi becerilerinin genel olarak, kriz öncesi dönem, kriz anı dönemi, kriz sonrası dönem alt boyutlarının hepsinde “katılıyorum” düzeyinde kriz yönetim yeterliliği gösterdikleri saptanmıştır.

Aşağıda Tablo 3’de öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri.

	N	\bar{x}	Ss	Anlamı
Uzaktan Eğitime Yönelik Algılar	2074	3,4238	0,62295	Katılıyorum
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendilerine İlişkin Algıları	2074	3,4316	0,60731	Katılıyorum
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Uygulanışına İlişkin Algıları	2074	3,4128	0,63972	Katılıyorum
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Uygulamalarına İlişkin Algıları	2074	3,4685	0,61498	Katılıyorum
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları	2074	3,3494	0,65638	Kararsızım
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Verilen Ödevlere İlişkin Algıları	2074	3,4170	0,60862	Katılıyorum

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri genel olarak “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bulgular öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının kendilerine ilişkin algılarda, uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik algılar, öğretim uygulamalarına yönelik algılar ve

verilen ödevlere ilişkin algılar alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde; uzaktan eğitime yönelik tutumlar alt boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunabilmesi için kriz yönetim becerileri ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik algı ölçeği, ölçek puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar aşağıda tablolarda verilmiştir. Hesaplamalar hem ölçek genelinde hem de alt boyutlar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin kriz öncesi dönem alt boyutunda kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitim algı boyutları arasındaki ilişki (correlations).

	Kendilerine İlişkin	Uzaktan Eğitimin Uygulanışına İlişkin	Öğretim Uygulamalarına İlişkin	Uzaktan Eğitime Olan Tutuma İlişkin	Verilen Ödevlere İlişkin
Kriz Öncesi Dönem	,803 ^(**)	,793 ^(**)	,828 ^(**)	,668 ^(**)	,780 ^(**)

**p<0,01

Gerek ölçek genelinde gerekse ölçek alt boyutları ele alındığında Kriz Öncesi Dönem alt boyutu ile Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin alt boyutları puanları arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin algılarına göre kriz öncesi dönemde kriz yönetim becerileri attıkça öğretmenleri uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri de artabilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin kriz dönemi alt boyutunda kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitim algı boyutları arasındaki ilişki (correlations).

	Kendileri ne İlişkin	Uzaktan Eğitimin Uygulanışına İlişkin	Öğretim Uygulamalarına İlişkin	Uzaktan Eğitime Olan Tutuma İlişkin	Verilen Ödevlere İlişkin
Kriz Dönemi	,695 ^(**)	,742 ^(**)	,629 ^(**)	,759 ^(**)	,674 ^(**)

**p<0,01

Gerek ölçek genelinde gerekse ölçek alt boyutları ele alındığında Kriz Dönemi alt boyutu ile Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin alt boyutları puanları arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin algılarına göre Kriz Dönemi kriz yönetim becerileri attıkça öğretmenleri uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri de artabilmektedir.

Tablo 6 Öğretmenlerin kriz sonrası alt boyutunda dönem kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitim algı boyutları arasındaki ilişki (correlations).

	Kendileri ne İlişkin	Uzaktan Eğitimin Uygulanışına İlişkin	Öğretim Uygulamalarına İlişkin	Uzaktan Eğitime Olan Tutuma İlişkin	Verilen Ödevlere İlişkin
Kriz Sonrası Dönem	,869 ^(**)	,899 ^(**)	,860 ^(**)	,821 ^(**)	,867 ^(**)

**p<0,01

Gerek ölçek genelinde gerekse ölçek alt boyutları ele alındığında Kriz Sonrası Dönem alt boyutu ile Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin alt boyutları puanları arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin algılarına göre kriz sonrası dönemde kriz yönetim becerileri attıkça öğretmenleri uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri de artabilmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin öğretmenlerin uzaktan eğitimi yönelik algı düzeylerinin bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Kriz öncesi dönem, kriz dönemi, kriz sonrası dönem değişkenlerine göre Kendilerine İlişkin Boyutunun yordanması ile ilgili regresyon analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kriz yönetim beceri düzeylerinin kendilerine ilişkin boyutunu yordama gücü.

	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Kendilerine İlişkin	,282	,039		6,652	,000		
Kriz Öncesi Dönem	,275	,018	,284	15,397	,000	,803	,321
Kriz Dönemi	,138	,015	,140	9,132	,000	,695	,197
Kriz Sonrası Dönem	,501	,021	,529	23,390	,000	,869	,457

R= ,886 R²=,785

F= 2511,972 p=,000

İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin kendilerine ilişkin boyutunda görece önem sırası; kriz sonrası dönem, kriz öncesi dönem, kriz dönemidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, en yüksek kriz sonrası dönem olmak üzere üç değişkeninde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kriz öncesi dönem, kriz dönemi, kriz sonrası dönem değişkenlerine göre Uzaktan Eğitimin Uygulanışına İlişkin Boyutunun yordanması ile ilgili regresyon analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kriz yönetim beceri düzeylerinin uzaktan eğitimin uygulanışına ilişkin boyutunu yordama gücü.

	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Uzaktan Eğitimin Uygulanışına İlişkin	,179	,035		5,118	,000		
Kriz Öncesi Dönem	,170	,016	,176	10,772	,000	,793	,230
Kriz Dönemi	,180	,013	,183	13,470	,000	,742	,284
Kriz Sonrası Dönem	,584	,019	,617	30,815	,000	,899	,561

R= ,911 R²=,831

F= 3387,434 p=,000

İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin uzaktan eğitimin uygulanışına ilişkin boyutunda görece önem sırası; kriz sonrası dönem, kriz dönemi, kriz öncesi dönemdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kriz sonrası dönem en yüksek olmak üzere üç değişkeninde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kriz öncesi dönem, kriz dönemi, kriz sonrası dönem değişkenlerine göre Öğretim Uygulamalarına İlişkin Boyutunun yordanması ile ilgili regresyon analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Kriz yönetim beceri düzeylerinin öğretim uygulamalarına ilişkin boyutunu yordama gücü

	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Öğretim Uygulamalarına İlişkin	,328	,040		8,131	,000		
Kriz Öncesi Dönem	,366	,018	,032	20,054	,000	,828	,403
Kriz Dönemi	,018	,015	,018	1,180	,238	,629	,026
Kriz Sonrası Dönem	,517	,022	,537	23,605	,000	,860	,461

R= ,884 R²=,782
F= 2469,935 p=,000

İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin boyutunda görece önem sırası; kriz sonrası dönem, kriz öncesi dönem, kriz dönemidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kriz sonrası dönemin anlamlı bir ilişkisi olduğu fakat kriz döneminin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Kriz öncesi dönem, kriz dönemi, kriz sonrası dönem değişkenlerine göre Uzaktan Eğitime Olan Tutuma İlişkin Boyutunun yordanması ile ilgili regresyon analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Kriz yönetim beceri düzeylerinin uzaktan eğitime olan tutuma ilişkin boyutunu yordama gücü.

	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Uzaktan Eğitime Olan Tutuma İlişkin	,154	,048		3,226	,001		
Kriz Öncesi Dönem	,005	,022	,004	,215	,830	,668	,005
Kriz Dönemi	,349	,018	,332	19,125	,000	,759	,388
Kriz Sonrası Dönem	,576	,026	,571	22,290	,000	,821	,440

R= ,851 R²=,724
F= 1807,708 p=,000

İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde yüksek ve pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin uzaktan eğitime olan tutuma ilişkin boyutunda görece önem sırası; kriz sonrası dönem, kriz dönemi, kriz öncesi dönemdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kriz sonrası dönemin anlamlı bir ilişkisi olduğu fakat kriz döneminin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Kriz öncesi dönem, kriz dönemi, kriz sonrası dönem değişkenlerine göre Verilen Ödevlere İlişkin Boyutunun yordanması ile ilgili regresyon analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 19. Kriz yönetim beceri düzeylerinin verilen ödevlere ilişkin boyutunu yordama gücü

	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Verilen Ödevlere İlişkin	,396	,040		9,790	,000		
Kriz Öncesi Dönem	,199	,018	,209	10,880	,000	,780	,233
Kriz Dönemi	,087	,015	,090	5,640	,000	,674	,123
Kriz Sonrası Dönem	,585	,022	,626	26,602	,000	,867	,505

R= ,840 R²=,706
F= 2263,427 p=,000

İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde yüksek ve pozitif düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin Verilen Ödevlere İlişkin boyutunda görece önem sırası; kriz sonrası dönem, kriz öncesi dönem, kriz dönemidir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kriz sonrası dönem en yüksek olmak üzere üç değişkenin de anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için ilk önce öğretmenlerin görüşleri ile okul yöneticilerinin kriz yönetim beceri düzeyleri değerlendirilmiştir. Ardından öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları algılar değerlendirilmiştir. Son olarak, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görüşlerine göre, devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kriz yönetimi beceri düzeyi “katılıyorum” seviyesindedir. Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği sonuçlarına göre en az kriz döneminde, en fazla kriz öncesi dönemde yöneticilerin kriz yönetim becerisi sergiledikleri söylenebilir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı şekilde alanyazında kriz sonrası dönemin kriz yönetim becerileri arasında en fazla beceri gösterdiği görülmektedir. Aksu (2009), ilköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri üzerine yaptığı çalışmanın sonucunda okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının yeni çalışmalara ışık tutacağı düşünülmüştür. Ocak 2006, ortaöğretim okullarında kriz yönetimi (Edirne ili örneğin) üzerinde çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda yöneticilerin görüşleri kriz yönetim ekiplerinin krizi önleyici ve kriz anında etkili müdahalesinin okul içinde işleyişi kolaylaştıracağı yönünde bulgular elde edilmiştir. Sarı&Sarı (2020), kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 ile ilgili çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada Türkiye’de Covid-19 salgınından hareketle kriz zamanlarında kriz yönetiminin nasıl olduğunun sorgulanması amaçlanmıştır. Çalışmada, Covid-19 salgını krizi sırasında eğitim alanında yapılan uygulama ve planların kriz yönetimi özelliği taşıdığı ve eğitim yönetimi alanındaki kriz yönetim sürecinin kesintiye uğrasa da etkin bir şekilde kullanıldığı sonucuna varıldığı görülmektedir. Çiçek Sağlam&Özsezer (2015) liselerde okul yöneticilerinin okul yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerine çalışmışlardır. Bu çalışmada yöneticilerin kriz yönetim düzeyleri orta düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Savcı (2008)&Maya (2010) benzer bulgulara, Aksu (2009)&Ulutaş (2010) ise farklı olarak çoğunlukla düzeyinde bulgularına ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin kriz yönetim becerilerini geliştirmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Özdemir (2022), Aksu (2009), Maya (2014), Adıgüzel (2007), Ulutaş (2010) çalışmalarında bu çalışmadakine benzer şekilde kriz yönetim becerilerinin en az kriz döneminde gösterdikleri bulgularına ulaşmışlardır.

Bu çalışmada bulgular, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri 5 alt boyut açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri genel olarak “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bulgular öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının kendilerine ilişkin algılarda, uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik algılar, öğretim uygulamalarına yönelik algılar ve verilen ödevlere ilişkin algılar alt boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde; uzaktan eğitime yönelik tutumlar alt boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde algıladıkları görülmektedir.

Bulgular, kendilerine ilişkin alt boyutunda öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının 3,52 ve 3,13 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu boyutta, öğretmenlerin algılarına göre madde 19 ve 32 öğretmenlerin en çok beceri sergiledikleri maddeler iken madde 9 ve 10 öğretmenlerin en az beceri sergiledikleri maddeler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ders anlatım hızını öğrencilere göre ayarlayabildikleri ve değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanabildikleri fakat uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayamadıkları ve uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerle daha aktif iletişim kuramadıkları görülmektedir.

Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök’ün çalışmasında kendilerine ilişkin alt boyutunda benzer şekilde öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uzaktan eğitim sürelerini



ayarlayabildikleri (%80) ve değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini kullanabildikleri (%70) fakat uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerle daha az aktif iletişim kurduklarını düşündükleri bulunmuştur.

Öğretmenlerin, uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerle aktif iletişim kuramamaları, öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmalarını sağlayamamaları farklı öğretim stratejilerini kullanmada zorlanmaları ve yeniliklere açık olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin bu konuda görüş birliğine varamadıkları söylenebilir.

Bulgular, uzaktan eğitimin uygulanışına yönelik alt boyutunda öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının 3,57 ve 3,08 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu boyutta, öğretmenlerin algılarına göre madde 1 ve 22 öğretmenlerin en çok beceri sergiledikleri maddeler iken madde 2 ve 6 öğretmenlerin en az beceri sergiledikleri maddeler olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre uzaktan eğitim platformu üzerinden açtığım tartışmalara öğrenci katılımı örgün eğitime göre daha fazla olduğu ve uzaktan eğitimin esnek oluşu dersi planlamamda kolaylaştırıcı rol üstlendiğini fakat uzaktan eğitimin öğrencilere kendi öğrenme hızlarında çalışabilme imkânı sağladığını düşünmedikleri ve internet alt yapısı eksikliğinden dolayı online eğitime bağlanmakla sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir.

Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök çalışmasında öğretmenlere göre uzaktan eğitim platformu üzerinden açtığım tartışmalara öğrenci katılımı örgün eğitime göre daha az olduğu (%72) belirlenmiş iken bu çalışmada katılın fazla olduğunu düşüldüğü görülmektedir.

Bulgular, öğretim uygulamalarına yönelik alt boyutunda öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının 3,57 ve 3,11 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu boyutta, öğretmenlerin algılarına göre madde 7 ve 23 öğretmenlerin en çok beceri sergiledikleri maddeler iken madde 17 ve 28 öğretmenlerin en az beceri sergiledikleri maddeler olduğu görülmektedir. Öğretmenlere göre tv'de işlenen derslerin kazanımı tam olarak yansıtmadığını ve sayısal içerikli derslerin (matematik, geometri vb.) öğretimi daha zor olduğunu düşündükleri fakat farklı öğrenme stillerine göre içeriklere kolayca ulaşamadıkları/üretemedikleri ve televizyondan işlenen derslerde öğretmenlerin konuşma hızı öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Bulgulara göre Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök'ün çalışmasında benzer şekilde sayısal içerikli derslerin (matematik, geometri vb.) öğretimi daha zor olduğunu düşündükleri görülmektedir, televizyondan işlenen derslerin kazanımı tam olarak yansıtmadığı maddesinde farklı olarak kararsız kaldıkları görülmektedir. Farklı olarak bu çalışmada televizyonda işlenen derslerde öğretmenlerin konuşma hızı öğrenci seviyesine uygun olmadığını daha fazla düşündükleri görülmektedir. Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök çalışmasında oran (%63) olarak daha fazla bulunmuştur.

Bulgular, uzaktan eğitime yönelik tutum alt boyutunda öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının 3,57 ve 3,15 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu boyutta, öğretmenlerin algılarına göre madde 33 öğretmenlerin en çok beceri sergiledikleri madde iken madde 36 öğretmenlerin en az beceri sergiledikleri madde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini heyecanla bekledikleri fakat televizyondan işlenen dersler ilgi çekici bir şekilde işlenmediğini düşündükleri görülmektedir.

Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök çalışmasında ise öğretmenlerin tv'de işlenen derslerin ilgi çekici bir şekilde işlendiği konusunda görüş birliğine varamadıklarını ama büyük bölümünün (%79) okulda yüz yüze işlenen derslerin uzaktan eğitimde işlenen derslere göre daha eğlenceli olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

Bulgular, uzaktan eğitime yönelik tutum alt boyutunda öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeylerinin aritmetik ortalamalarının 3,52 ve 3,14 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu boyutta, öğretmenlerin algılarına göre madde 30 öğretmenlerin en çok beceri sergiledikleri madde iken madde 14 öğretmenlerin en az beceri sergiledikleri madde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfındaki

öğrencilere başarı düzeylerine / seviyelerine göre farklı ödevler verebildiğini fakat ödev takibini web 2.0 (teknolojik araçlarla) araçları ile rahatça yapamadığını daha fazla düşündükleri görülmektedir. Öğrencilere başarı düzeylerine / seviyelerine göre farklı ödevler verebildiği halde teknolojik araçlarla takibinin sağlanamaması öğrencinin tek başına yarımsız ödevinin yapıp yapmadığından emin olunamaması olabilir.

Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök çalışmasında tv'den işlenen derslerde verilen ödevlerin kontrolü olmadığı için öğrencinin istekli olmadığını ve bu çalışmadan farklı olarak ödev takibini web 2.0 (teknolojik araçlarla) araçları ile rahatça yapabildiklerini daha fazla düşündükleri belirtilmiştir.

Bu çalışmanın bir boyutu dünyayı küresel olarak etkileyen COVID-19 salgını nedeniyle tüm ülkemizde tüm eğitim kademelerinde kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim süreci ile ilgili öğretmen algılarını ve bu algıların bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Kurnaz ve diğerleri (2020) öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerine yönelik puanları ve tüm alt boyutları puanları arasında bu çalışmadan farklı olarak kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları, erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarına göre daha olumludur. Alan yazında uzaktan eğitim cinsiyet ilişkisi ile ilgili olarak farklı sonuçlar ortaya bulunmuştur. Öztaş & Kılıç, (2017) üniversite öğrencilerine verilen uzaktan eğitimi inceledikleri çalışmada erkeklerin uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutum sahibi olduklarını belirtirken; Barış (2015) yaptığı çalışmada cinsiyete ilişkin bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Kurnaz ve diğerleri (2020) araştırması sonucunda bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin kıdem yıllarının uzaktan eğitim algılarında fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Kurnaz ve diğerleri (2020) öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler (ilkokul, ortaokul ve lise) ve branşlarının öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarında farklılık olmadığı görülmüştür.

Karatepe, Küçükgençay, and Peker, (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin cep telefonu ve bilgisayardan sabit hat üzerinden derslere katıldığını belirtmiş fakat yaşanan sorunların cihazla değil bağlantı ile ilgili olduğuna vurgu yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandığı cihazlar öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları üzerinde bir fark oluşturmamıştır.

Ölçek genelinde ve ölçek alt boyutları ele alındığında Kriz Öncesi Dönem, Kriz Dönemi ve Kriz Sonrası Dönemde alt boyutları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Ölçeğinin alt boyutları puanları arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin algılarına göre kriz öncesi dönemde kriz yönetim becerileri attıkça öğretmenleri uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri de artabilmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin öğretmenlerin uzaktan eğitimi yönelik algı düzeylerinin bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

İkili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin uzaktan eğitime yönelik algı alt boyutlarında görece önem sırası; öncelikle kriz sonrası dönem, kriz öncesi dönem, kriz dönemidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, en yüksek kriz sonrası dönem olmak üzere üç değişkeninde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar ve Uygulayıcılar İçin Öneriler

Çalışmanın bulgularından hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara faydalı olacağı düşünülen öneriler bulunmaktadır.

Araştırmacılara öneriler;

1. Kriz yönetim becerileri ve uzaktan eğitim algıları konularının ikisini de içeren bir çalışma ülkemizde bulunmamaktadır. Literatürün zenginleşmesi adına daha fazla çalışma yapılabilir.

2. Bu araştırma Çanakkale iline bağlı Merkez ilçesini içermektedir. Araştırma tüm Türkiye çapını içerecek şekilde genişletilebilir.
3. Çalışmada belirlenen örneklem grubunda özel okullar bulunmamaktadır. Araştırma yalnızca devlet okullarında çalışan öğretmenleri içermektedir. Örneklem grubuna özel okullar da dâhil edilebilir ve karşılaştırması yapılabilir.
4. Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak, nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Ek olarak nitel araştırma deseni kullanılarak da bu çalışma gerçekleştirilebilir.
5. Bu çalışma ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre araştırmaktadır. Yöneticiler ve öğrenciler içinde bu ilişki araştırılabilir.
6. Literatüre katkı sağlamak amacıyla, hayatımızda yer edinen kriz yönetimi ve uzakta eğitim çalışmaları ile ilgili eğitim sistemimize uyarlayıcı çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara öneriler;

1. Araştırma sonuçlarına göre, kriz yönetim becerileri ile uzaktan eğitim algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki mevcuttur. Bu seviyenin korunması ve daha iyi bir düzeye getirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm eğitim çalışanlarına eğitim verebilir.
2. Öğretmenler ve yöneticiler kriz yönetim becerisini geliştirecek ve her zaman eğitim sisteminde olacak uzaktan eğitime katkı sağlayacak etkinliklere teşvik edilmelidirler.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı döneminde Çanakkale iline bağlı Merkez ilçesindeki devlet okulları ile sınırlıdır. Araştırmada kamuda çalışan okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise öğretmenlerinden toplanan veriler kullanılmıştır ve araştırma bununla sınırlıdır. Araştırmada kriz yönetimi becerileri ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik algı ölçeği kullanılmıştır ve araştırmada bu ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Araştırmada elde edilen bulgular problem durumunda belirtilen sorular ve onlara verilen cevaplar ve istatistikî sonuçları ile sınırlıdır.

Teşekkür

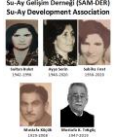
Bu makalede yürütülen bilimsel araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi tarafından Proje No: 3680 ile desteklenmiştir. BAP birimine desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

Etik ve Çıkar Çatışması

Araştırmanın tamamında etik kurallara uygun hareket ettiğimizi ve yazarlar arasında çıkar çatışması olmadığını beyan ve teyit ederim.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akdemir, O. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Aksu, A., & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *E-Journal off New World Sciences Acedemy*, 4(2), 448-464
- Aksu, A. (2008). Toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. Araştırma Raporu, İzmir.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 4(15), 2435-2450
- Alpago, H., & Osuncu Alpago, D. (2020). Koronavirüs salgınının sosyoekonomik sonuçları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 99-114.
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Online Report Card: Tracking Online Education in the United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf> Erişim: 02.04.2020

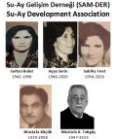


- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi* (6.Baskı), Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: Using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21.
- Balioğlu, E., & Fırat, M. (2022). İlkokul öğretmenleri covid-19 pandemisi deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi nasıl karşılaşıyorlar?, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Sayı:2,
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020), Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma, *Acesemia Araştırma Dergisi*, 5(2), 368-397
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi
- Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 2020 Özel sayı 1, 1091-1104.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi, XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(39), 203-211
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmenler adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 2020 Özel sayı 1, 619-633.
- Eken, Ö., Tosun, N., & Eken, D. T. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınevi.
- Kadıbeşegil, S. (2001). Kriz Geliyorum Der “ Kriz İletişimi ve Yönetimi”. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Kocatürk Kapucu, N., & Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(1), 8-27.
- Kurnaz, A., Kaynar H., Şentürk Barışık C., & Doğrukök B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 2020 Özel sayı 1, 293-322.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz Zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Çalışma*, 3(2)49 -63
- Sözen, S. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.

- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarınayönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Polat, H. (2016). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 12(23), 209-235
- Polat H., & Öz An M. B. (2018). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi stratejilerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Electronic Studies*, 13(11) ,1094-1112
- Salman, U. A. (2020). Türkiye’de Koronavirüsün Eğitime Etkileri-V, Dijital Uçurumu Öğrenciler Anlatıyor.
- Savçı S. (2008). *Orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli,
- Uysal, Ö., & Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1). 49-75.
- Yamamoto, G. T., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2020). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları ile duygusal zekaları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

In today's world, sudden, unexpected, and large-scale crises that cannot be left to time may emerge due to rapid changes. One of the most important organizations for society and social life is educational institutions, and it is the responsibility of all educational staff to mitigate the effects of crisis situations, ensure the continuity of educational processes, and create a safe environment. Managing crises in educational institutions, taking necessary precautions for crisis situations, and being prepared for such situations are significant responsibilities for administrators. Administrators are needed more during crises than in normal circumstances. Every organization may encounter a crisis, but it is a problem that needs to be managed. Crisis situations may involve danger and threat moments, uncertain situations, or anxiety and panic, as well as new order, sudden change, adapting to the development process, and recognizing opportunities. A crisis can be defined as a disaster, depression, or critical situation that can be experienced globally, socially, organizationally, and individually. Pandemic diseases, such as Covid-19, are among the most significant crisis situations that have affected the world on a large scale. Although many epidemic diseases occurred before Covid-19, their global impacts were different. Crises are influenced by many factors and have complex processes. The effects, characteristics, and unique qualities of each crisis are different. Crises should be addressed, evaluated, and intervened based on their specific features and characteristics. The Covid-19 pandemic rapidly reached a global scale. As with all other countries, various preventive measures have been taken in our country to control this crisis. One of the measures that affect the entire society is the shift from face-to-face education to remote learning as a quick solution to disruptions in educational activities. With the pandemic, the process of remote education, which became much more significant, has become one of the most important factors affecting the educational processes and efficiency, based on teachers' perceptions and thoughts. Teachers are influenced by school administrators who manage crisis situations in their educational organizations, the schools. Teachers' perceptions of remote education and crisis management at school, according to different variables, are necessary for ensuring the effectiveness and sustainability of educational activities. Identifying these perceptions is also important for future applications. The purpose of this study is to examine remote education, which gained even more importance during the Covid-19 pandemic, according to teachers' perceptions and to determine whether there is a relationship with the crisis management skills of school administrators. The goal is for the relationship between these perceptions to guide future research. For this purpose, the relationship between school administrators' crisis management skills and teachers' perceptions of remote education was examined according to teachers' perceptions. The aim of this research is to



investigate the relationship between the crisis management skill levels of school administrators and teachers' perceptions of remote education, according to teachers working at different educational levels, and to provide suggestions based on the findings. To achieve this purpose, the following questions were sought to be answered: 1. According to teachers' perceptions, what is the relationship between school administrators' crisis management skills and their perceptions of remote education? 2. According to teachers' perceptions, do school administrators' crisis management skills predict their perceptions of remote education?. The research aims to determine whether there is a significant relationship between school administrators' crisis management skills and teachers' perceptions of remote education, according to teachers' perceptions. The study, conducted using a quantitative method, focuses on teachers working in preschool, primary school, middle school, and high school educational institutions in the central district of Çanakkale province, all of whom voluntarily participated. The sample consists of 2,074 teachers selected through stratified sampling in the 2020-2021 academic year. Data was collected using the "Crisis Management Skills Scale for Primary School Principals" developed by Aksu and Deveci (2009), and the "Teachers' Perceptions of Remote Education Scale" developed by Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışlık, and Doğrukök (2020). The data from the "Crisis Management Skills Scale" and the "Teachers' Perceptions of Remote Education Scale," answered by teachers, was analyzed using SPSS 26.0 software, allowing for the evaluation of school administrators' crisis management skills and teachers' perceptions of remote education. A t-test was used to analyze variables such as gender, education level, and marital status from the Personal Information Form in relation to crisis management skills and remote education perceptions, while ANOVA was used for the analysis of other variables. To examine the relationship between the sub-dimensions of crisis management skills and remote education perception levels, Pearson correlation and multiple regression analysis were performed. The research findings suggest that there is a significantly strong positive relationship between school administrators' crisis management skills and teachers' perceptions of remote education, according to the teachers' perceptions. Additionally, the study's limitations should be noted. It is restricted to public schools in the central district of Çanakkale during the 2020-2021 academic year. Data was collected from teachers in preschool, primary, middle, and high schools, and the study is limited to this sample. The research used the "Crisis Management Skills Scale" and the "Teachers' Perceptions of Remote Education Scale," and is confined to the attributes these scales measure. There is no existing study in Turkey that examines both crisis management skills and remote education perceptions. Further research could expand the scope to include all of Turkey. This study only includes public schools, but private schools could also be compared. A qualitative research design could also be used in future studies, and the relationship could be investigated among administrators and students. Based on the findings, there is a strong positive relationship between crisis management skills and remote education perceptions. To maintain and improve this, the Ministry of National Education could provide training to all educational staff. Teachers and administrators should be encouraged to improve their crisis management skills and contribute to the ongoing integration of remote education.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKAYA YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ (KKTC ÖRNEĞİ)

DETERMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ARTIFICIAL INTELLIGENCE (TRNC EXAMPLE)

Merve ARIKANOĞLU

European University of Lefke, Northern Cyprus

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9883-3134>

merve_arkan@outlook.com

Figen YAMAN LESINGER

Assoc.Prof.Dr., European University of Lefke, Faculty of Education, Lefke, Northern Cyprus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9556-4305>

flesinger@eul.edu.tr

Received: August 10, 2024

Accepted: November 28, 2024

Published: December 31, 2024

Suggested Citation:

Arıkanoğlu, M., & Yaman Lesinger, F. Y. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının belirlenmesi (KKTC örneği). *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 3(2), 80-91.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya Yönelik Tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla beraber, araştırmada, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve görev yapılan ilçe değişkenleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ve Kaya ve arkadaşları (2022) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uyarlanan "Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2023-2024 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Girne, Güzelyurt, Lefke, Lefkoşa, İskele ve Gazimağusa'da yer alan ve aktif olarak görev yapmakta olan 500 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler Google form aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler istatistiksel olarak Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0 veri analizi paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen tüm veriler hem Shapiro-Wilk testi, hem de Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım göstermemişlerdir. Ölçekten toplanan veriler sorulara yönelik elde edilmiş yanıtların frekanslarına, çeşitli değişkenlere göre belirlenen farklılıkların anlamlılığına ise Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri ile değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardaki değişkenlere yönelik çıkan sonuçlar katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri yapay zekâya yönelik pozitif tutum alt boyutuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeni yapay zekâya yönelik negatif tutum alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeni yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutlarına göre anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Terimler: Yapay zekâ, okul öncesi eğitim, öğretmen tutumları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, eğitim teknolojileri.

Absract

This study aims to determine the attitudes of preschool teachers in the Turkish Republic of Northern Cyprus towards artificial intelligence. For this purpose, the study compared the general attitude scale towards artificial intelligence with variables such as the teachers' gender, age, marital status, education level, and the district where they work. The "General Attitude Scale towards Artificial Intelligence," developed by Schepman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya and colleagues (2022), was used to collect research data. A survey model from quantitative research methodologies was employed in the study. The sample of the research consisted of 500 actively working preschool teachers in the districts of Kyrenia, Morphou, Lefke, Nicosia, Iskele, and Famagusta during the 2023-2024 academic year. Data were collected via Google Forms and analyzed statistically using the



Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 25.0. All data obtained in the research did not show a normal distribution according to both the Shapiro-Wilk test and the Kolmogorov-Smirnov test. The data collected from the scale were assessed based on the frequencies of responses to the questions, the significance of differences determined according to various variables through Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test. The suitability of the data for normal distribution, skewness, kurtosis, and standard error values were evaluated. The research findings revealed significant differences in the positive attitude sub-dimension towards artificial intelligence based on the gender and education status variables of the participating preschool teachers. No significant difference was found in the negative attitude sub-dimension regarding the gender and education status variables. Significant differences were observed in both the positive and negative attitude sub-dimensions based on the age variable of the preschool teachers. However, no significant differences were found in the positive and negative attitude sub-dimensions towards artificial intelligence based on the district variable where they worked.

Keywords: Artificial intelligence, preschool education, teacher attitudes, Turkish Republic of Northern Cyprus, educational technologies.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve değişim göstermesi, eğitimin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişime adapte olabilmek için bireylerin erken yaşlardan itibaren bu dünyaya entegre olması gerekmektedir. Eğitim, bireyin hayatını sürdürdüğü topluma uyum sağlaması, becerilerini geliştirmesi ve gerekli diğer davranışları kazanması sürecidir (Demirel & Kaya, 2002). Eğitimin genel tanımı, bireyin hayata hazırlanmasını, toplumsal sosyalleşmesine katkı sağlamasını, bireylerin yeteneklerinin fark edilip geliştirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını içerir. Eğitimin amaçlarına bakıldığında, ilk olarak bireyin içinde bulunduğu topluma adapte olması gelmektedir. 21. yüzyıla uyumlu, gerekli yeteneklerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi, çağdaş eğitim sisteminin altyapısını oluştururken, çok kültürlü toplum yapısı, etkileşimdeki hızlı değişimler ve bilgi akışının hızlı bir şekilde yayılması gibi olgular da ortaya çıkmıştır (Oktay, 2015). Değişim gösteren dünya ve bu değişimle birlikte gelen yenilikler, bireylerin bilgi çağı ihtiyaçlarına uyum sağlamalarını zorunlu hale getirmiştir (MEB, 2017). Bu bağlamda, okul öncesi eğitim, bu uyumun sağlanmasında temel yapı taşlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Şahin, 2005).

Öğretmenler, eğitimdeki temel taşlar arasında yer alır ve yapay zeka (YZ) teknolojilerinin eğitim alanına etkili bir şekilde entegre edilmesi ve kullanılmasında hayati bir rol oynamaktadırlar. Öğretmenler, sınıf içi dinamikleri en iyi şekilde tanıyan ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve tercihlerini doğrudan gözlemleyebilen kişilerdir. Bu nedenle, yapay zekâ uygulamalarının eğitime entegrasyonu konusunda öğretmenlerin görüşleri ve yaklaşımları, bu teknolojilerin pratikte nasıl işlediğine ve sınıf ortamında nasıl uygulanabileceğine dair değerli bilgiler sağlamaktadır. Öğretmenler, sınıfta yapay zekâ teknolojilerinin öğrenci öğrenimine nasıl dâhil edilebileceği konusunda önemli önerilerde bulunabilirler ve teknolojiyi kullanırken karşılaştıkları sorunları ve engelleri ilk elden deneyimleyerek, bu sorunların üstesinden gelmek için uygulanabilir çözümler sunabilmektedir. Teknolojinin eğitimde kullanımı, öğretmenlerin rolünü de yeniden tanımlamaktadır. Geleneksel öğretmen rolleri, teknolojinin sunduğu olanaklarla birlikte daha rehberlik ve danışmanlık odaklı hale gelmektedir. Öğretmenler, dijital araçlar ve platformlar aracılığıyla öğrencilerin performansını izleyebilmekte, anlık geri bildirimler sağlayarak onların öğrenme süreçlerini iyileştirebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili bir şekilde yanıt verebilmelerini sağlamaktadır (Akgül & Yıldırım, 2022).

Dijital teknolojiler, eğitimde bilgiye erişim ve bilgi paylaşımı süreçlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin yanı sıra, dijital araçlar ve platformlar sayesinde öğrenme süreçleri daha interaktif ve dinamik hale gelmiştir. Öğrenciler, dijital teknolojiler aracılığıyla daha geniş bir bilgi havuzuna erişebilmekte ve bu bilgileri kolayca paylaşabilmektedirler. Bu durum, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrencilerin bilgiye dayalı beceriler kazanmalarını sağlamaktadır (Özer, 2021). Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, aynı zamanda kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin oluşmasına olanak tanımaktadır. Yapay zekâ (YZ) ve makine öğrenimi gibi ileri teknolojiler, öğrenci verilerini analiz



ederek, her öğrencinin öğrenme hızına ve tarzına uygun eğitim materyalleri sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitim almalarını sağlamakta ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir (Sancar Yazıcı, 2023). YZ'nin eğitimde kullanımı, öğrenme süreçlerini daha dinamik ve etkileşimli hale getirmektedir. YZ tabanlı öğretim sistemleri, öğrencilerin öğrenme hızlarını ve stillerini analiz ederek, onlara uygun içerikler ve öğrenme materyalleri sunmaktadır. Bu, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerine uyum sağlamakta ve onların akademik başarılarını artırmaktadır (Özer, 2021).

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri, günümüzde eğitim alanında giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Eğitimde YZ'nin yeri ve önemi, öğrenme ve öğretme süreçlerini daha verimli, kişiselleştirilmiş ve etkili hale getirmesinden kaynaklanmaktadır. YZ, eğitimde öğrenci başarısını artırma, öğretmenlerin iş yükünü hafifletme ve genel olarak eğitim kalitesini yükseltme potansiyeline sahiptir (Demirel & Kaya, 2020). YZ'nin eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için bazı zorlukların ve engellerin aşılması gerekmektedir. Teknolojik altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin YZ teknolojilerine uyum sağlama konusundaki yetersizlikleri ve dijital okuryazarlık seviyelerinin düşük olması gibi faktörler, bu sürecin önündeki önemli engellerdir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarına katılması ve dijital pedagojik yeterliliklerini artırmaları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, eğitim politikalarının ve stratejilerinin YZ teknolojilerinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (MEB, 2021).

Okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamaları, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini desteklemektedir. YZ tabanlı oyunlar ve aktiviteler, çocukların erken yaşta teknolojiye uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Örneğin, çocukların dil ve matematik becerilerini geliştiren YZ tabanlı eğitim uygulamaları bulunmaktadır (Şahin, 2022). Bu uygulamalar, çocukların bireysel gelişim süreçlerini desteklemekte ve öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli hale getirmektedir.

Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde kritik bir dönemdir. Bu dönemde yapay zekâ (YZ) uygulamalarının kullanımı, çocukların erken yaşta teknolojiye uyum sağlamalarını ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmelerini sağlamaktadır. YZ teknolojileri, okul öncesi eğitimde yenilikçi ve interaktif öğrenme deneyimleri sunarak, çocukların bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun çözümler sunmaktadır (Demirel & Kaya, 2020). YZ tabanlı uygulamalar, okul öncesi eğitimde çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. Örneğin, YZ destekli öğrenme oyunları ve uygulamaları, çocukların dil, matematik ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu tür uygulamalar, çocukların ilgisini çekmekte ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmektedir. Örneğin, YZ tabanlı dil öğrenme uygulamaları, çocukların kelime hazinelerini genişletmelerine ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Özer, 2021).

YZ, aynı zamanda öğretmenlere de önemli avantajlar sunmaktadır. Öğretmenler, YZ'nin sunduğu veri analitiği araçları sayesinde çocukların öğrenme süreçlerini daha yakından izleyebilmekte ve değerlendirebilmektedir. Bu analizler, öğretmenlere çocukların hangi konularda zorlandıklarını ve hangi alanlarda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Böylece öğretmenler, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirebilmektedir (Akgül & Yıldırım, 2022). Sonuç olarak, yapay zekâ uygulamaları, okul öncesi eğitimde önemli avantajlar sunmakta ve çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. YZ'nin sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, etkileşimli aktiviteler ve veri analitiği araçları, okul öncesi eğitimde öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirmektedir. Bu bağlamda, yapay zekâ uygulamalarının okul öncesi eğitimde etkin bir şekilde kullanılması, çocukların gelecekteki akademik ve sosyal başarıları üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yaratmaktadır.

YZ teknolojileri, eğitimde öğrenci performansını ve öğrenme deneyimini artırma potansiyeline sahip olduğu için, öğretmenlerin bu teknolojileri benimsemesi ve etkin bir şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler, YZ'nin sunduğu veri analitiği ve kişiselleştirilmiş öğrenme imkânlarını kullanarak, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun eğitim stratejileri geliştirebilmektedirler. Örneğin, YZ tabanlı uygulamalar sayesinde öğrencilerin zayıf oldukları konular anında tespit edilip, bu alanlarda özel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, YZ'nin sağladığı geri bildirim mekanizmaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir ve öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini kolaylaştırabilir.

Problem Cümlesi

KKTC’de görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik tutumları nelerdir?

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerin, cinsiyet değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin, yaş değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerin, medeni durum değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerin, görev yaptıkları ilçe değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde aktif görev yapmakta olan 768 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminde evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Bazı verilerin geçersizliği nedeniyle elde edilen verilerden bir kısmı elenmiştir. Sonuç olarak örneklemini Girne, Güzelyurt, Lefke, Lefkoşa, İskele ve Gazimağusa’da yer alan ve aktif olarak görev yapmakta olan 500 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan demografik özelliklerin yanı sıra 2020 yılında Schepman ve Rodway tarafından geliştirilen ve 2022 yılında Kaya ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye çevrilerek uyarlanan “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği

2020 yılında Schepman ve Rodway tarafından geliştirilen ve 2022 yılında Kaya ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye çevrilerek uyarlanan “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, yapay zekâ hakkında pozitif ve negatif görüşler olmak üzere iki ana alt boyuttan meydana gelmektedir. Negatif görüş içeren ifadelerin puanlaması ters çevrilmiştir. Ölçeğin uyarlanmasının yapıldığı çalışmada iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alpha) .82 ile .88 arasında olduğu ve güvenilirlik değerlerinin ise pozitif tutum değeri 0.77, negatif tutum değerinin .83 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistiksel olarak Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0 veri analizi paket programı ile analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kapsamında elde edilen tüm veriler hem Shapiro-Wilk testi, hem de Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım göstermemişlerdir. Ölçekten toplanan veriler öğretmenlerin “Yapay

Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kapsamında yer alan sorulara yönelik elde edilmiş yanıtların frekanslarına, çeşitli değişkenlere göre belirlenen farklılıkların anlamlılığına ise Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri ile değerlendirilmiştir. Tüm testlerde anlamlılık düzeyi .005 olarak belirlenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri üzerinden değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve dağılımı.

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	458	91,6
	Erkek	42	8,4
Yaş Durumu	25-30 Yaş	34	6,8
	31-36 Yaş	180	36
	37-42 Yaş	235	47
	43 ve üzeri	51	10,2
Medeni Durum	Evli	156	31,2
	Bekâr	295	59
	Boşanmış	47	9,4
Eğitim Düzeyi	Lisans	79	15,8
	Yüksek Lisans	159	31,8
	Doktora	24	4,8
	Öğretmen Akademisi	238	47,6
Görev Yapılan İlçe	Girne	78	15,6
	Lefkoşa	214	42,8
	Gazimağusa	102	20,4
	Lefke	37	7,4
	İskele	28	5,6
	Güzelyurt	41	8,2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiği zaman (Tablo 1), cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenler 458 kişi ile toplam öğretmenlerin %91,6'sını oluştururken, erkek öğretmenler ise sadece 42 kişi ile %8,4 oranında kalmaktadır. Bu durumda, kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere kıyasla çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu dağılım, eğitim sektöründe kadınların yoğun bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin yaş durumları incelendiğinde, en büyük grubu 37-42 yaş arası öğretmenler oluşturmaktadır. Bu grup, 235 kişi ile toplamın %47'sini temsil etmektedir. 31-36 yaş arası öğretmenler 180 kişi (%36), 43 yaş ve üzeri öğretmenler 51 kişi (%10,2), 25-30 yaş arası öğretmenler ise 34 kişi (%6,8) ile daha küçük grupları oluşturmaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin büyük bir kısmının orta yaş grubunda yer aldığını göstermektedir. Medeni durum açısından bakıldığında, bekâr öğretmenlerin sayısının evli öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bekâr öğretmenler 295 kişi ile toplamın %59,2'sini oluştururken, evli öğretmenler 156 kişi (%31,2) ve boşanmış öğretmenler ise 47 kişi (%9,4) oranında temsil edilmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin medeni durumlarının çeşitli olduğunu ve bekâr öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi incelendiğinde, en büyük grubun öğretmen akademisi mezunlarından oluştuğu görülmektedir. Bu grup, 238 kişi ile toplamın %47,6'sını oluşturmaktadır. Yüksek lisans mezunları 159 kişi (%31,8), lisans mezunları 79 kişi (%15,8) ve doktora mezunları ise 24 kişi (%4,8) ile daha küçük grupları temsil etmektedir. Bu veriler, öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmen akademisinden mezun olduğunu ve yüksek lisans mezunlarının da önemli bir oranı oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçeler incelendiğinde, en fazla öğretmenin Lefkoşa'da görev yaptığı görülmektedir. Lefkoşa, 214 öğretmen ile toplamın %42,8'ini

oluşturmaktadır. Gazimağusa'da 102 öğretmen (%20,4), Girne'de 78 öğretmen (%15,6), Güzelyurt'ta 41 öğretmen (%8,2), Lefke'de 37 öğretmen (%7,4) ve İskele'de 28 öğretmen (%5,6) görev yapmaktadır. Bu dağılım, öğretmenlerin büyük bir kısmının başkent Lefkoşa'da görev yaptığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Okul öncesi öğretmenlerin, cinsiyet değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen veriler kapsamında Mann Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır ve Tablo 2’de sonuçlar belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin, cinsiyet değişkeni ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki Farklılıklar

	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	Z	P	Fark
YZYGTÖ	Pozitif Tutum	Kadın	458	255.89	117196.50	7150.50	-2.76	.00*	1>2
		Erkek	42	191.75	8053.50				
	Negatif Tutum	Kadın	458	251.65	115257.00	9090.00	-.59	.55	
		Erkek	42	237.93	9993.00				

p<.05*

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmış ve elde edilen değerler sonucunda Tablo 2 oluşturulmuştur. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif tutum alt boyutunda, kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir (p<0.05). Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre pozitif tutum alt boyutunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin yapay zekâya yönelik tutum ölçeğinde yer alan negatif tutum alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Okul öncesi öğretmenlerin, yaş değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen veriler kapsamında Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır ve Tablo 3’de sonuçlar belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin, yaş değişkeni ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki Farklılıklar

	Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	X ²	df	P	Fark
YZYGTÖ	Pozitif Tutum	25-30	34	211.44				
		31-36	180	270.14	10.250	3	.01*	2>1 4>1
		37-42	235	235.27				2>3
		43+	51	277.41				
	Negatif Tutum	25-30	34	306.76				
		31-36	180	237.42	10.242	3	.01*	1>2 1>4
		37-42	235	259.37				

p<.05*

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların yaş değişkeni ile yapay zekâya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan pozitif ve negatif tutumları arasındaki ilişkinin analizi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Pozitif tutum alt boyutunda ve negatif tutum alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Pozitif tutum alt boyutunda 31-36 yaş grubu katılımcılarının, 25-30 yaş grubu katılımcılarına oranla, 43+ yaş grubunun 25-30 yaş grubu katılımcılarına oranla ve 31-36 yaş grubu katılımcıları ile 37-42 yaş grubu katılımcılarına oranla daha yüksek bir sonuç elde edilmiştir.

Negatif tutum alt boyutunda ise, yaş gruplarına göre 25-30 yaş grubundaki katılımcılar 31-36 ve 43+ yaş gruplarına göre daha yüksek bir sonuç elde edilmiş ve anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Okul öncesi öğretmenlerin, medeni durum değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen veriler kapsamında Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır ve Tablo 4’de sonuçlar belirtilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin, medeni durum değişkeni ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki Farklılıklar

	Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	X ²	df	P	Fark
YZYGTÖ	Pozitif Tutum	Evli	156	241.18	2.156	2	0.34	
		Bekâr	296	251.29				
		Boşanmış	48	275.92				
Negatif Tutum	Evli	156	240.63	7.602	2	0.01*	3>1	
	Bekâr	296	247.04					
	Boşanmış	48	303.93					

p<.05*

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların medeni durum değişkeni ile yapay zekâya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan pozitif ve negatif tutumları arasındaki ilişkinin analizi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif tutum alt boyutunda, evli katılımcılar ile bekâr katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan negatif tutum alt boyutunda, evli katılımcılar ile boşanmış katılımcılar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<0.05). Boşanmış katılımcıların evli katılımcılara oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Okul öncesi öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen veriler kapsamında Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır ve Tablo 5’de sonuçlar belirtilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin, eğitim düzeyi değişkeni ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki Farklılıklar

	Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	X ²	df	P	Fark
YZYGTÖ	Pozitif Tutum	Lisans	79	227.85	16.375	3	.00*	4>1 4>2
		Yüksek	159	221.08				
		Lisans	24	266.25				
		Doktora						

	Öğretmen Akademisi	238	276.08			
Negatif Tutum	Lisans Yüksek Lisans	79	284.51	6.815	3	.07
	Doktora Öğretmen Akademisi	159	241.56			
		24	212.29			
		238	249.04			

p<.05*

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların eğitim düzeyi değişkeni ile yapay zekâya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan pozitif ve negatif tutumları arasındaki ilişkinin analizi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Eğitim düzeyi değişkeni incelenmiş ve pozitif tutum alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Pozitif tutum alt boyutunda öğretmen akademisinden mezun olanlar ile lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış katılımcılara oranla daha yüksek bir sonuç elde edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Okul öncesi öğretmenlerin, görev yaptıkları ilçe değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlam bir farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen veriler kapsamında Kruskal Wallis H Testi ile analiz yapılmıştır ve tablo 6’de sonuçlar belirtilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkeni ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutumları arasındaki Farklılıklar

Alt Boyutlar	Görev Yaptıkları İlçe	N	Sıra Ort.	X ²	df	P
Pozitif Tutum	Girne	78	237.15	5.666	5	.34
	Lefkoşa	214	246.56			
	Gazimağusa	102	245.31			
	Lefke	37	279.92			
	İskele	28	298.89			
	Güzelyurt	41	249.78			
	Girne	78	239.66			
	Lefkoşa	214	238.08			
	Gazimağusa	102	265.11			
	Lefke	37	260.41			
Negatif Tutum	İskele	28	308.23	7.853	5	.16
	Güzelyurt	41	251.22			

p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların görev yaptıkları ilçe değişkeni ile yapay zekâya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları olan pozitif ve negatif tutumları arasındaki ilişkinin analizi için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Görev yaptıkları ilçe değişkeni incelenmiş ve anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi ve görev yaptıkları ilçe değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif tutum alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre pozitif tutum alt boyutunda kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadınların yapay zekâ



teknolojilerine yönelik daha olumlu bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. Kadın ve erkek katılımcıların yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan negatif tutum alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde Uyak ve ark. (2023) okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışmada katılımcıların yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Kum (2023) grafik tasarım bölümü öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Doğan ve ark.(2023) spor bilimleri öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarıyla ilgili yaptığı çalışmada katılımcıların yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Genel eğilim yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı yönündedir.

Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapmış olduğumuz çalışmada, yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Pozitif tutum alt boyutunda 31-36 yaş grubu katılımcıların, 25-30 yaş grubu katılımcılarına oranla, 43+ yaş grubunun 25-30 yaş grubu katılımcılarına oranla ve 31-36 yaş grubu katılımcıları ile 37-42 yaş grubu katılımcılarına oranla daha yüksek bir sonuç elde edilmiştir. Orta yaş grubu ve üzerindeki öğretmenlerin genç öğretmenlere kıyasla daha fazla ilgi duyduklarını ve bu teknolojilere daha açık olduklarını göstermektedir. Negatif tutum alt boyutunda ise, yaş gruplarına göre 25-30 yaş grubundaki katılımcılar 21-26 ve 43+ yaş gruplarına göre daha yüksek bir sonuç elde edilmiştir. Uyak ve ark.(2023) okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışmada bizim çalışmamızdan farklı olarak katılımcıların yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Farklı bulunmasının sebebinin ise örneklem alınan grupların sayısındaki farklılıktan olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucumuza göre yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif tutum alt boyutunda, evli katılımcılar ile bekâr katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Negatif tutum alt boyutunda, evli katılımcılar ile boşanmış katılımcılar arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Boşanmış katılımcıların evli katılımcılara oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre boşanmış katılımcıların evli katılımcılara göre daha fazla boş vaktinin olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Uyak ve ark. (2023) okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışmada katılımcıların medeni durumlarına göre pozitif tutum ve negatif tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Yapmış olduğumuz çalışmada yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif tutum alt boyutunda eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Pozitif tutum alt boyutunda öğretmen akademisinden mezun olanlar ile lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış katılımcılara oranla daha yüksek bir sonuç elde edilmiştir. Öğretmen akademisi mezunlarının lisans ve yüksek lisans mezunlarına göre daha fazla ilgili olduklarını göstermektedir. Negatif tutum alt boyutunda eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uyak ve ark. (2023), okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zekâ uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışmada katılımcıların yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Kum (2023) grafik tasarım bölümü öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.



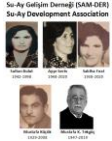
Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe değişkenleri ile yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerin, yapay zekâya yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde etkilemediğini göstermektedir. Literatür incelendiği zaman görev yapılan ilçe değişkenine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmanın okul öncesi öğretmenleriyle yapılan bir çalışma olması ile bu alanda bulunan boşluk bir nebze olsa giderilecek ve yeni araştırmalar için kaynak olabilecektir. Araştırma bulgularımızdaki değişkenlere yönelik çıkan sonuçları toparlayacak olursak; okul öncesi öğretmenlerin yapay zekâya yönelik pozitif tutum alt boyutu cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin yapay zekâya yönelik negatif tutum alt boyutunda ise cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Medeni durum değişkeninde yer alan evli ve bekâr öğretmenler değişkenine göre yapay zekâya yönelik tutum ölçeğinde bulunan pozitif tutum alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenindeki evli ve boşanmış öğretmenler arasında ise yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinde yer alan negatif tutum alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin yapay zekâya yönelik pozitif ve negatif tutum alt boyutlarında görev yapılan ilçe değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma, eğitim sektöründe kadınların büyük bir çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim politikalarının ve profesyonel gelişim programlarının cinsiyete özgü ihtiyaçlar ve beklentiler dikkate alınarak düzenlenmesini gerektirmektedir. Özellikle kadın öğretmenlerin teknolojiye yaklaşımları ve bu alandaki destek ihtiyaçları, politikaların şekillendirilmesinde temel alınmalıdır. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklı eğilimler sergilediği göz önünde bulundurularak, yaş gruplarına uygun teknoloji entegrasyon stratejileri ve profesyonel gelişim programları tasarlanmalıdır. Genç öğretmenlere yönelik daha yenilikçi teknoloji kullanımı üzerine, yaşı ileri olan öğretmenlere ise teknolojiyi benimseme sürecinde destekleyici eğitimler sunulmalıdır. Bölgesel eşitsizlikleri gidermek amacıyla her bölgedeki öğretmenlerin teknolojik araçlara erişimini sağlayacak altyapı yatırımları ve kaynak dağılımı stratejilerinin önemini artırmaktadır.

Yüksek eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerine daha olumlu yaklaşımları belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmen akademisi ve yüksek lisans programlarında teknoloji entegrasyonu ve yapay zekâ uygulamalarına daha fazla vurgu yapılmalıdır. Ayrıca, lisans ve öncesi düzeydeki öğretmenlere yönelik teknoloji kullanımı konusunda temel eğitimler artırılmalıdır. Kadın ve erkek öğretmenler arasında teknolojiye yönelik tutum farklılıklarını daha detaylı incelemek için niteliksel yöntemler kullanılabilir. Bu sayede cinsiyetin teknoloji adaptasyonu üzerindeki etkilerini anlamak ve cinsiyete özgü destek mekanizmaları geliştirmek mümkün olabilir.

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin teknolojiye adaptasyon süreçlerini ve bu süreçlerde yaşanan zorlukları belirlemek için daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, yaşa özgü eğitim teknolojilerinin etkinliğini değerlendiren çalışmalar da önemli katkılar sağlayabilir. Medeni durumun öğretmenlerin mesleki performansı, teknoloji kullanımı ve iş tatmini üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, eğitim politikalarının daha hassas ve hedef odaklı olmasına yardımcı olacaktır. Farklı coğrafi bölgelerdeki öğretmenlerin eğitim teknolojilerine erişimi ve bu teknolojileri kullanma becerileri üzerine çalışmalar yapılabilir. Böylece, bölgesel eşitsizliklerin nedenleri ve bu eşitsizlikleri gidermek için alınabilecek önlemler daha iyi anlaşılabilir. Eğitim düzeylerinin öğretmenlerin teknoloji kullanımına etkisi üzerine daha fazla araştırma yapılması önerilir. Özellikle farklı akademik kademelerde öğretmenlerin teknolojiye adaptasyon süreçleri ve bu süreçlere etki eden faktörler detaylı olarak incelenebilir.



Öğretmenlerin teknoloji adaptasyonu ve eğitimde yenilikçi uygulamaların etkilerini uzun vadeli olarak izlemek ve değerlendirmek için longitudinal (uzun dönemli) araştırmalar düzenlenebilir. Bu tür çalışmalar, eğitimde teknoloji kullanımının zaman içindeki değişimlerini ve etkilerini daha net bir şekilde ortaya koyabilir.

KAYNAKLAR

- Akgül, G., & Yıldırım, M. (2022). Yapay zekâ ve eğitim: Uygulamalar ve sonuçlar. *Teknoloji ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 67-79.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, P. K., Doğan, İ., & Çetinkaya, G. (2023). Spor bilimleri öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumları ile iş bulma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 174-189.
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir-Kaya, M. (2022). The roles of personality traits, al anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Kum, Ö. (2023). Grafik tasarım bölümü öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumları (tokat ili örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, (96), 172-181. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1381995>
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Oktay, A. (2015). *Yirmi birinci yüzyıl ve eğitimde yeni eğilimler*. Eğitim Bilimine Giriş (s. 192-219). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, S. (2021). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ve etkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 234-245
- Sancar Yazıcı, A. (2023). Teachers' views on the use of artificial intelligence in schools. *Ulus. Eğitim Derg.* 3, 1776-1794.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, B. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin dijital oyun oynama özelliklerine göre incelenmesi (Master's thesis, Maltepe University (Turkey)).
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay Zekâ uygulamaları: Yönetici ve öğretmen görüşleri. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (SMART JOURNAL)*, 9(75), 4625-4636. DOI : [10.29228/smryj.72414](https://doi.org/10.29228/smryj.72414)

EXTENDED ABSTRACT

Artificial intelligence applications in preschool education support children's cognitive and social development. AI-based games and activities make it easier for children to adapt to technology at an early age. For example, there are AI-based educational applications that improve children's language and math skills (Şahin, 2022). Preschool education is a critical period in children's cognitive, emotional and social development. The use of artificial intelligence (AI) applications during this period enables children to adapt to technology at an early age and make their learning processes more effective. AI technologies offer innovative and interactive learning experiences in preschool education, offering solutions suitable for children's individual learning needs (Demirel & Kaya, 2020). These applications support children's individual development processes and make their learning experiences more interactive. This study aims to determine the attitudes of preschool teachers in the Turkish Republic of Northern Cyprus towards artificial intelligence. For this purpose, the study compared the general attitude scale towards artificial intelligence with variables such as the teachers' gender, age, marital status, education level, and the district where they work. The "General Attitude Scale towards Artificial Intelligence," developed by Schepman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2022), was used to collect research data. A survey model from quantitative research methodologies was employed in the study. The sample of the research consisted of 500 actively working preschool teachers in the districts of Kyrenia, Morphou, Lefke, Nicosia, Iskele, and Famagusta during the 2023-2024 academic year. The population of the research consists of 768 preschool teachers who are actively working in the Turkish Republic of Northern Cyprus. An attempt was made to reach the entire population in the research sample. Some of the data obtained were eliminated due to the



invalidity of some data. As a result, the sample consists of 500 active preschool teachers in Kyrenia, Güzelyurt, Lefke, Lefkoşa, İskele and Gazimağusa. Data were collected via Google Forms and analyzed statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 25.0. All data obtained in the research did not show a normal distribution according to both the Shapiro-Wilk test and the Kolmogorov-Smirnov test. General Attitude Scale Towards Artificial Intelligence: The “General Attitude Scale Towards Artificial Intelligence” developed by Schepman and Rodway in 2020 and translated and adapted into Turkish by Aydın and his colleagues in 2022 was used. This scale consists of two main sub-dimensions: positive and negative views about artificial intelligence. The scores of statements containing negative views were reversed. In the study where the scale was adapted, it was determined that the internal consistency coefficient (Cronbach Alpha) was between .82 and .88, and the reliability values were .77 for positive attitudes and .83 for negative attitudes. The data obtained in the study were statistically analyzed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 25.0 data analysis package program. The data collected from the scale were assessed based on the frequencies of responses to the questions, the significance of differences determined according to various variables through Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test. The suitability of the data for normal distribution, skewness, kurtosis, and standard error values were evaluated. All data obtained within the scope of the “General Attitude Scale Towards Artificial Intelligence” used as a data collection tool did not show a normal distribution according to both the Shapiro-Wilk test and the Kolmogorov-Smirnov test. The data collected from the scale were evaluated with the frequencies of the responses obtained by the teachers to the questions within the scope of the “General Attitude Scale Towards Artificial Intelligence” and the significance of the differences determined according to various variables with the Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H tests. The significance level was determined as .005 in all tests. The suitability of the data for normal distribution was evaluated through skewness, kurtosis and standard error values. The research findings revealed significant differences in the positive attitude sub-dimension towards artificial intelligence based on the gender and education status variables of the participating preschool teachers. No significant difference was found in the negative attitude sub-dimension regarding the gender and education status variables. Significant differences were observed in both the positive and negative attitude sub-dimensions based on the age variable of the preschool teachers. However, no significant differences were found in the positive and negative attitude sub-dimensions towards artificial intelligence based on the district variable where they worked. In addition to the demographic characteristics prepared by the researcher, the “General Attitude Scale Towards Artificial Intelligence” developed by Schepman and Rodway in 2020 and translated and adapted into Turkish by Aydın and his colleagues in 2022 was used as the data collection tool.

ERKEN YAŞTA EVLİLİK YAPMIŞ KADINLARIN EVLİLİK DENEYİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

A QUALITATIVE STUDY ON THE MARRIAGE EXPERIENCES OF WOMEN WHO MARRIED AT AN EARLY AGE

Aslı Sude KARPUZ
Social Worker

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6045-3821>

aslisudekarpuz@gmail.com

Bülent ŞEN

Assoc.Prof.Dr., European University of Lefke, Northern Cyprus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1752-1876>

bsen@eul.edu.tr

Received: October 09, 2024

Accepted: December 17, 2024

Published: December 31, 2024

Suggested Citation:

Karpuz, A. S., & Şen, B. (2024). Erken yaşta evlilik yapmış kadınların evlilik deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Su-Ay Development Association (IJOSDA)*, 3(2), 92-110.



Copyright © 2024 by author(s). This is an open access article under the [CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Öz

Erken yaşta yapılan evlilikler dünyanın çeşitli yerlerinde olduğu gibi Türkiye’de de görülen toplumsal sorunlardan biridir. Erken yaşta evliliklerin en belirgin ve doğrudan sonuçlarından biri, çocukların eğitim süreçlerinin kesintiye uğramasıdır. Bu sorunlardan en çok etkilenen erken yaşta evlilik yapmış kadınlar ile bu çalışma sürdürülmüştür. Erken yaşta evlenmiş olan kadınlarda, evliliğe nasıl karar verildiği, evlilik süreçleri, yaşanan sorunların neler olduğunu anlamak araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubu değişik yıllarda erken yaşta evlenmiş on beş kadındır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi için geliştirilen yarı yapılandırılmış 20 soru ile derinlemesine görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde tematik kodlama yöntemi kullanılarak araştırma bulguları bölümünde toplamda 130 kod, 26 kavram tespit edilmiş ve bu kavramlar gruplandırılarak sekiz tema altında toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; erken yaşta evlenen kadınların eğitimlerinin yarıda kaldığı, istihdam oranlarının düşük olduğu, ekonomik bağımsızlıklarını kazanamadıkları, görücü usulü ile evlilik yaptıkları, eşlerini evlenmeden önce tanımadıkları, eşleri ile yaş farklarının olduğu, ergenlik döneminde anne oldukları, çocukların bakımında bilgi ve beceri eksikliği nedeniyle genellikle çevrelerindeki diğer bireylerden destek aldıkları, resmi nikahın evlilik gerçekleştiikten birkaç yıl sonra yapıldığı, psikolojik açıdan katılımcıların yıprandığı, bir çoğunun eşlerinden ayrılma isteğinin olduğu, erken yaşta yapılan evliliklere karşı durdukları gibi konular tespit edilmiş ve katılımcıların önerileri alınmıştır.

Anahtar Terimler: Evlilik, erken yaşta yapılan evlilik, eğitim, sosyal hizmet.

Abstract

Early marriages are one of the social problems in Türkiye as in various parts of the world. One of the most obvious and direct consequences of early marriages is the interruption of children's educational processes. This study was carried out with women who were most affected by this problem and who had early marriages. The aim of the study is to understand how marriage is decided, marriage processes and the problems experienced by women who have been married at an early age. The study group of this research, in which qualitative research method was used, consisted of fifteen women who were married at an early age in different years. In the research, in-depth interview method was used with 20 semi-structured questions developed to collect data. In the data analysis of the research, a total of 130 codes and 26 concepts were identified in the research findings section by using the thematic coding method and these concepts were grouped under 8 themes. As a result of the research; it was determined that the education of women who married at an early age was interrupted, their employment rates were low, they could not gain economic independence, they had arranged marriages, they did not know their spouses before marriage, they had big age differences with their spouses, they became mothers during adolescence, they generally received support from other individuals around them due to lack of knowledge and skills in child care, their official marriages were held a few years after the marriage took place, the participants were psychologically worn out, most of them wanted to leave their spouses, they were against early marriages. In addition, the suggestions of the participants were taken.

Keywords: Marriage, early marriage, education, social work.

GİRİŞ

Evlilik, insanların yaşamlarını birleştirerek bir aile kurdukları ve birlikte yaşamlarını sürdürdükleri özel bir bağıdır. Evlilik kurumunun önemi sadece bireysel ilişkilerle sınırlı değildir, aynı zamanda toplumsal yapı ve dinamikler üzerinde de derin etkilere sahiptir (Gökçe, 2019). Evliliğin önemi kadar kaç yaşında evliliğin yapıldığı da önemlidir. 18 yaşını doldurmadan gerçekleştirilen evlilikler erken yaşta yapılan evliliklerdir. Bu evliliklerde toplumun kültürel normları önemli bir etken olup erken yaşta yapılan evliliklerin normalleştirilmesine sebep olabilmektedir (Ergöçmen, Keskin ve Kaptanoğlu, 2022). Bu evliliklerin birçok nedeni bulunmaktadır ve bu nedenler toplumdan topluma, hatta aynı toplum içinde bile farklılık gösterebilmektedir (Ayaz, Ayaz, & Soylu, 2012).

Erken yaşta yapılan evlilikler, ulusal ve uluslararası hukuk bağlamında suç olarak kabul edilmekte ve cezai yaptırımlara tabi tutulmaktadır. Bu tür evlilikler, çocukları ailelerinden ve sosyal çevrelerinden uzaklaştırarak, eğitim ve mesleki alanlarda fırsatlarını kısıtlamakta ve aile içi şiddete maruz kalma olasılıklarını artırmaktadır. Bu nedenle, çocukların yaşamlarında çeşitli hak ihlallerine yol açmakta ve çocuk hakkı ihlali ile istismarı olarak nitelendirilmektedir (KADEM, 2022).

Erken yaşta yapılan evlilikler hem kız hem de erkek çocukları üzerinde etkili olmaktadır; ancak, kız çocukları genellikle daha fazla ve olumsuz bir biçimde etkilenmektedir (Orçan ve Kar, 2008). Kız çocukları, eğitim olanaklarından mahrum kalarak okula gitmek yerine evde çocuk veya yaşlı bakımı yapmak ve ekonomik bağımsızlıklarını elde edebilecekleri bir işte çalışmak yerine ev içinde çalışmak durumunda kalmaktadırlar (UNFPA, 2020a).

Erken yaşta evliliklerin en belirgin ve doğrudan sonuçlarından biri, çocukların eğitim süreçlerinin kesintiye uğramasıdır. Eğitim, bireylerin kişisel ve profesyonel gelişiminde kritik bir rol oynamakta ve toplumsal ilerlemenin temel taşlarını oluşturmaktadır. Eğitim fırsatlarından mahrum kalan çocuklar, gelecekte iş bulma ve ekonomik bağımsızlık sağlama konusunda ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır. (Orçan ve Kar, 2008). Kız çocuklarının eğitim ve kariyer fırsatlarına erişiminin kısıtlanması, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin derinleşmesine ve kadınların toplumsal yaşamda eşit haklar elde etmelerinin önünde engeller oluşturmasına neden olmaktadır (KADEM, 2022; UNFPA, 2020a,b).

Erken yaşta evlenen bireyler, pek çok fiziksel ve psikolojik sağlık sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Erken yaşta hamilelikler, anne ve çocuk sağlığı açısından riskler taşımakta ve psikolojik sağlık açısından da stres, anksiyete, depresyon gibi sorunlarla karşılaşmakta bu durum sağlık sistemleri üzerinde ek yük oluşturmaktadır (Ayaz, Ayaz ve Soylu, 2012).

Erken yaşta evliliklerin engellenmesine yönelik çeşitli stratejiler ve politikalar geliştirilmiştir. Bu stratejiler arasında eğitim programları, yasal düzenlemeler ve toplumsal farkındalık kampanyaları belirgin bir öneme sahiptir. Eğitim programları, çocuklar ve ailelerin erken yaşta evliliklerin olumsuz etkileri hakkında bilinçlendirilmesini hedeflemektedir (UNICEF, 2020).

Araştırmanın Amacı

Erken yaşta evlenmiş olan kadınların, evliliklerine nasıl karar verildiği, evlilik süreçleri, yaşanan sorunlarının neler olduğunu anlamak araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için şu iki ana soruya cevap aranmıştır.

1. Kız çocuklarının çocuk yaşta evlendirilmelerine nasıl karar verilmiş ve süreç nasıl ilerlemiştir?
2. Çocuk yaşta evlendirilmiş olan kız çocuğunun kök ailesi, kurduğu yeni ailesi, evlendiği eşin ailesi ve yakın çevresi ile yaşamış olduğu sorunların neler olduğu? Yıllar içerisinde değişimin hangi yönde olduğudur?

YÖNTEM

Bu çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yapılan etkileşimli görüşmeler, doğal ortamlarında katılımcılarla sağlanan iş birliği sayesinde bireyler

arasındaki çeşitliliği, toplumsal etkileşimleri ve kültürel bağlamları anlama konusunda araştırmacılara büyük bir olanak sağlar ve ortaya çıkacak temaların ve soyutlamaların anlamlı bir biçimde ele alınmasını mümkün kılar (Creswell, 2015).

Araştırma desenini belirlemek temel olarak “bir çalışma yürütmek için plan yapma anlamına gelmektedir” (Creswell, 2015, s. 49). Erken yaşta yapılan evlilik süreçlerinin ve sonuçlarının anlaşılması amacıyla erken yaşta evlilik yapmış her kuşaktan kadının erken yaşta yapılan evliliklerle ilgili görüşlerinin incelenmesi uygun görülmüştür. Bu sebeple fenomenolojik desen (modeli) kullanılmıştır. Fenomenoloji farkında olunan ama derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaya imkân vermektedir. Söz konusu olgular da olaylar, tecrübeler, algılar, durumlar ve kavramlar olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca veriler sınırlı sayıda katılımcıdan elde edilmektedir (Baş ve Akturan, 2013). “Bir fenomenoloji araştırmacısının amacı, incelediği sosyal sürecin/olgunun “ne olduğu”, “nasıl olduğu”, “ne anlama geldiği” ve “deneyimleyenler tarafından hangi ortak anlamlarla temsil edildiğini” anlamaya çalışmaktır” (Çelik vd., 2020, s. 383).

Bu çalışmada Nitel Araştırma Yöntemlerinden olan “Derinlemesine Görüşme” yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır. “Derinlemesine görüşme, sohbet ya da karşılıklı konuşmaktan farklı bir niteliğe sahip bir veri toplama tekniğidir. Soru sorma ve cevap alma esasına dayanan bir veri toplama tekniği olmasına rağmen bireyin ya da toplumsal grupların inançları, değerleri, kültürel pratikleri, duygu ve tecrübelerini öğrenmek esastır. Ayrıca görüşmelerde birey ya da sosyal grupların yaş, cinsiyet, etnisite, statü, cinsel yönelim, yaşam tarzı, algı, motivasyon, ahlak yapısı ve toplumsal hafıza gibi yönleri ortaya çıkarılabilmektedir” (Morris, 2015).

Bu araştırmada 18 yaşından önce evlilik yapmış bireyler ile onların evlilikleri hakkındaki deneyimleri üzerine çalışılmıştır. Çalışma grubu Kahramanmaraş İli Afşin ilçesinde yaşayan toplam 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Toplum içerisindeki kültürel değişimin görülmesi için her yaş grubundan katılımcının araştırmaya katılması önem arz etmektedir. Bu nedenle katılımcıların her yaş grubundan olmasına özen gösterilmiştir. Bu sayede kuşaklar arasında değişen dinamiklerin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Görüşme yapılan tüm katılımcılar araştırmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucunda her birey diğer bir bireyi araştırmaya katılması için önermiş ve araştırmacı ile görüşmesinde yardımcı olmuştur.

Araştırmanın veri toplama evresinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu form başlangıçta, araştırmacıları belirlediği hedeflere ulaşma ve katılımcılardan ayrıntılı ve zengin yanıtlar elde etme amacını taşıyan 35 açık uçlu soruyu içermektedir. Yarı yapılandırılmış sorular aile danışmanlığı konusunda çalışan iki uzmana gösterilmiş ve onların önerileri doğrultusunda bazı sorular çıkarılmış bazı sorular da birleştirilmiş ve 20 soruya indirilerek son halini almıştır.

Yarı Yapılandırılmış Soru Formu

1. Kaç yaşındasınız?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. Çalışıyor musunuz? Çalışıyorsanız mesleğiniz nedir?
4. Kaç yaşında evlendiniz?
5. Evlilik sürecinizi anlatır mısınız?
6. Erken evlilik yapmanızda etkili olan faktörler nelerdi? (Yoksulluk, anne babanın eğitim durumu, ergenlik dönemi..)
7. Evlilik kararını kim aldı? Evlilik kararı alınırken size danışıldı mı? Bunda ailenizin çevrenizin etkisi oldu mu?
8. Ailenizde sizden başka erken yaşta evlenen var mı?
9. Resmi nikâhınız var mı? Varsa evliliğinizden ne kadar süre sonra yapıldı?
10. Eşinizle aranızda kaç yaş fark var?
11. Eşinizi evlenmeden önce tanıyor muydunuz?

12. Evde kimlerle birlikte yaşıyorsunuz?
13. Evde hangi tür kararlar kime aittir? Siz evde hangi konularda söz sahibi olmanız gerektiğini düşünüyorsunuz? Eşinizin bu konudaki tavrı nedir?
14. Erken yaşta evlenmeniz sağlık durumunuzu nasıl etkiledi? (Fiziksel, ruhsal sağlık, sosyal etkileşim, hamilelik süreci..)
15. Çocuğunuz var mı? Varsa kaç çocuğunuz var? İlk çocuğunuzu kaç yaşında doğurdunuz?
16. Çocuğın bakımı ve sağlıklı gelişimine ilişkin neler biliyordunuz, bu bilgileriniz yeterli miydi? Çocuk bakımı ve yetiştirmede ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Yaşadığınız sorunları erken yaşta evlenmeniz ve genç ebeveyn olmanızla ilgisi olduğunu düşünüyor musunuz?
17. Kök ailenizin ekonomik durumu nasıldı? Şu anki durumunuz nasıldır, geliriniz var mı, kendinizin ve çocuğunuzun ihtiyaçlarını karşılayabiliyor musunuz?
18. Evlendikten sonra kök aileniz ile görüştünüz mü? Evet ise hangi sıklıkla görüştünüz?
19. Erken evlenmeniz sizin yaşamınıza etkisi nasıl oldu? Geçmişe dönme şansınız olsa yeniden erken evlenmeyi tercih eder misiniz?
20. Son olarak belirtmek istediğiniz önemli olarak gördüğünüz başka görüş ve öneriniz var mıdır?

Katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılırken, ses kaydı yapılacağı konusunda detaylı bilgiler verilmiş ve bu konuda katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcılara, görüşmeyi istedikleri zaman yarım bırakabilecekleri veya belirli soruları cevaplayamayabilecekleri konusunda özgürlük tanınmıştır. Üç aylık analiz ve değerlendirme süreci boyunca, öncelikle derinlemesine görüşme ses kayıtları çözümlenmiş ve word formatına aktarılmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcılar "K" harfi ile kodlanmış ve numaralandırılmıştır (K1-K15). Sıralama yaş grupları dikkate alınarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kayıtlarının toplam uzunluğu 5 saat 2 dakika 40 saniyedir. Ortalama her bir katılımcı ile 20 dakika 11 saniye görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Kodlama Süreci, toplanan verilerin incelenmesi ve anlamlı kategorilere ayrılması için araştırmacının yürüttüğü bir süreçtir. Araştırmacı, veri setindeki her bölümün hangi kavramı temsil ettiğini belirlemeye çalışır ve bu bölümlere isimler verir. Bu isimler genellikle bir kelime, cümle veya söz öbeği şeklinde olabilir. Kodlama süreci, veri setini detaylı bir şekilde incelemeyi gerektirir; bu süreçte katılımcıların sıkça tekrarladığı kelimeler veya ifadeler üzerinde odaklanarak anlamı ortaya çıkarmak önemlidir (Baltacı, 2019).

Sonrasında bu notlar üzerinde çalışılmış ve katılımcıların beden dilleri de notların ilgili yerlerine eklenerek görüşme notları defalarca incelenerek araştırmacıların verilere tam bir hakimiyet kazanması sağlanmıştır.

Kategoriler ve temalar, nitel veri analizinin ilk aşamasında keşfedilen kodlardan hareketle belirlenir. Tematik kodlama, bu keşfedilen kodların genel düzeyde açıklanabilmesini sağlayacak şekilde gruplandırılmasını ve ortak özelliklerinin belirlenmesini içerir. Bu gruplama süreci, kodların benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesini ve ilişkili olanların gruplandırılmasını amaçlar. Oluşturulan kategoriler daha sonra temaları oluşturur (Baltacı, 2019).

Kavramsallaştırma aşamasında katılımcıların ifadeleri dikkatlice okunmuş, ortak ifadeler belirlenmiş ve bu ortak ifadeler kod olarak tespit edilmiştir. Benzer kodlar gruplandırılarak kategoriler elde edilmiştir. Kategoriler de temalar altında gruplandırılmıştır. Araştırma bulguları bölümünde toplamda 130 kod, 26 kavram tespit edilmiştir. Bu kavramlar gruplandırılarak sekiz tema altında toplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan kadınların yaşları 29 ile 71 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 43,6 olarak hesaplanmıştır. Bu veri, erken yaşta evlilik yapmış kadınların farklı yaş gruplarındaki deneyimlerini karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Katılımcıların ilk evlilik yaşlarına bakıldığında, kuşaklar arasında büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. En erken yaşta evlenen bireyin ilk evlenme yaşı 15 iken, en geç yaşta evlenen bireyin ilk evlenme yaşı 17'dir. İlk evlenme yaşlarının ortalaması ise 16,3'tür.

Eğitim durumları incelendiğinde, katılımcıların eğitim seviyelerinin genellikle düşük olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılardan ikisi okuma-yazma bilmemekte, biri okur-yazar seviyesinde, üçü ilkokulu terk etmiş, biri ilkokul mezunu, üçü ortaokul mezunu, biri liseyi terk etmiş, biri açık öğretimden liseye devam etmekte, ikisi lise mezunu ve biri ön lisans mezunudur. Bu veriler, erken yaşta evlilik yapan kadınların eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadıklarını göstermektedir.

Katılımcıların mesleki durumları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kendilerine ya da eşlerine ait hayvanları ve arsaları olduğu belirtilmiştir. Eğitim durumlarının yetersizliği nedeniyle çoğu katılımcının herhangi bir mesleğe sahip olamadığı, sadece bir katılımcının hemşire olarak çalıştığı görülmüştür.

Katılımcıların eşleriyle tanışma durumları incelendiğinde, dokuz kadın eşlerini daha önce hiç tanımadıklarını belirtmişlerdir. İki kadın eşlerinin kuzenleri olduğunu, bir kadın eşinin komşusu olduğunu, iki kadın eşleri ile arkadaş olduklarını, bir kadın ise eşinin abisinin arkadaşı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 12'si görücü usulüyle, ikisi akraba evliliği yapmış ve biri kaçarak evlenmiştir.

Evlenme kararlarının alınmasında aile büyüklerinin etkisi dikkat çekmektedir. Katılımcılardan 11 kadın aile büyüklerinin kararı ile evlendiklerini belirtirken, dört kadın kendi istekleriyle evlendiklerini ve kendilerine ya da ailelerine evlenmek isteyip istemediklerinin sorulduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan kadınlardan 11'i, kendi ailelerinde de erken yaşta evlilik yapan kişilerin olduğunu belirtmiştir. Sadece dört katılımcı, ailelerinde erken yaşta evlilik yapan başka kimsenin olmadığını ifade etmiştir.

Bu bulgular, erken yaşta evliliklerin sosyo-kültürel köklerinin derin olduğunu ve müdahale stratejilerinin bu köklere yönelik olması gerektiğini göstermektedir. Sosyal hizmet uzmanlarının, toplumun bu konudaki algısını değiştirmek ve bireylerin kendi kararlarını alabilme yetilerini güçlendirmek için aile odaklı ve toplumsal düzeyde müdahale programları geliştirmesi önemlidir. Aşağıda bu ifadeleri güçlendiren katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

K2 "Bizimkiler hep küçük yaşta evlendiler."

K3 "Ablam da erken yaşta evlendi. 18 yaşından küçüktü."

K4: "Ablam da erken evlenmiş. Evlendiğinde 14 yaşındaymış."

K5 "Benimle aynı yaşlarda olan kuzenim ve benden bir yaş küçük olan kız kardeşim de erken evlilik yaptı."

K7 "3 kız kardeşimde erkenden evlendi. Biri 14, biri 15 biri de 16 yaşında evlendi. Sade bir tane kız kardeşim 18 yaşından sonra evlendi."

K8: "Ablam da erken evlendi ama o gönlüyle vardı."

K9 "Kız kardeşimde 18 yaşından önce evlendi."

K10 "Benden küçük kız kardeşim de erken evlendi."

K13 "Ablam da erken evlendi. Tanıdıklarımız da erken evlenirdi. Kız 20 yaşadığı zaman evde kaldı derlerdi."

K14 "Üç kız kardeşim de küçük yaşta evlendi. Sadece bir tane kız kardeşim 20 yaşında evlendi."

Tema Çalışmaları

Tablolarda görüldüğü gibi katılımcıların ifadelerinde dikkati çeken anahtar kelime ve kavramlar kod olarak belirlenmiş ve benzer kodlar ortak ifadelerle kodlar sütununa yazılmıştır. Yanlarında parantez

çinde yazılan sayılar benzer kod ifadelerinin katılımcı ifadelerinde ne kadar tekrarlandığını göstermektedir. Benzer kodlar gruplandırılarak kategoriler elde edilmiştir. Gruplandırılan kategoriler de temalar altında toplanmıştır.

Tablo 1. Tema: Evlilik kararında aile ve toplum yapısının etkisi

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR
		Akraba evliliği (1)
	EVLİLİK KARARINDA SOSYOKÜLTÜREL ETKİLER VE GELENEKLER	Geleneksel evlilik süreci (4) Yerel evlilik tercihi (1) Komşunun aracılık rolü (1) Coğrafi yakınlık (1) Bireysel irade (2) Bilinçsiz karar verme (2) Görüş değişikliği (2) Bireysel irade ihlali (2) Tereddüt (1) Şaşkınlık (1) Hayal kırıklığı (2) Duygusal karşı çıkış (1) Üzüntü (1) Çaresizlik (2) Kızgınlık (1) Korku (1)
EVLİLİK KARARINDA AİLE VE TOPLUM YAPISININ ETKİSİ	KARAR ALMA SÜRECİ VE BİREYSEL TUTUMLAR	Toplumsal normlar (3) Ataerkil aile yapısı (2) Toplumsal cinsiyet rolleri (1) Aile desteği (1) Güven temelli ilişki (5) İhmal (2) Kırsal ekonomi (1) Aileye ekonomik destek (1) Sosyalleşme (1) Eğitimden uzaklaşma (1)
	TOPLUMSAL VE KÜLTÜREL NORMLAR	
	AİLE DİNAMİKLERİ VE DESTEĞİ	
	EKONOMİK VE EĞİTİMSEL FAKTÖRLER	

Tablo 1’de gösterilen kodlar değerlendirilerek; evlilik kararında sosyokültürel etkiler ve gelenekler, karar alma süreci ve bireysel tutumlar, toplumsal ve kültürel normlar, aile dinamikleri ve desteği, ekonomik ve eğitimsel faktörler kategorileri oluşturulmuş ve katılımcıların ifadeleri bağlamında “Evlilik Kararında Aile ve Toplum Yapısının Etkisi” temasını oluşturmuştur.

Tablo 2. Tema: Resmi nikah süreçleri ve yasal koşullar

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR	
RESMİ NİKAH SÜREÇLERİ VE YASAL KOŞULLAR	RESMİ NİKAHA	Hamilelik sonucu nikah (1)	
	ÇOCUĞUN ETKİSİ	Çocuk sahibi olduktan sonra nikah (5)	
	YASALARIN VE YASAL BOŞLUKLARIN RESMİ NİKAHA ETKİLERİ		Kanun Nedenli Nikah (6)
			Kamusal Nedenli Nikah (3)
			Kanun eksikliği (1)
			Ailede kuma hikayesi (1)
	Nüfusa kayıt sonucu nikah (1)		
	Dini nikah (1)		

Tablo 2’de gösterilen kodlar değerlendirilerek; resmi nikaha çocuğun etkisi, yasaların ve yasal boşlukların resmi nikaha etkileri kategorileri oluşturulmuş ve katılımcıların ifadeleri bağlamında “Resmi Nikah Süreçleri ve Yasal Koşullar” temasını oluşturmuştur.

Tablo 3. Tema: Evlilik sonrası aile dinamikleri ve duygusal durumlar.

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR
EVLİLİK SONRASI AİLE DİNAMİKLERİ VE DUYGUSAL DURUMLAR	EVLİLİK SONRASI AİLE YAPILARI VE DEĞİŞİMLERİ	Geniş aile yapısı (17)
		Çekirdek aile yapısı (11)
	EVLİLİK SONRASI EV İÇİ KARAR ALMA MEKANİZMALARI	Zorunlu kadın otoritesi (1)
		Kadın otoritesi (3)
		Erkek otoritesi (7)
		Ataerkil aile yapısı (4)
	Eşitlik (1)	
	Demokratik karar alma (6)	
	Hayal kırıklığı (2)	
	Değersizlik (7)	
	Çocuk gibi hissetme (1)	
	İsyan (1)	
	Keder (1)	
	Anlayış (1)	
	Memnuniyet (3)	
	Değer görme (1)	
	Özsaygı (1)	
	Şartlı kabullenme (1)	

Tablo 3’te gösterilen kodlar değerlendirilerek; evlilik sonrası aile yapıları ve değişimleri, evlilik sonrası ev içi karar alma mekanizmaları, bireysel deneyimler ve duygusal durumlar kategorileri oluşturulmuş ve katılımcıların ifadeleri bağlamında “Evlilik Sonrası Aile Dinamikleri ve Duygusal Durumlar” temasını oluşturmuştur.

Tablo 4. Tema: Evlilik öncesi ve sonrası duygusal ve yaşamsal değişimler.

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR
EVLİLİK ÖNCESİ VE SONRASI DUYGUSAL VE YAŞAMSAL DEĞİŞİMLER	EVLİLİK ÖNCESİ DUYGUSAL DURUMLAR	Hayal Kırıklığı (4) Pişmanlık (2) Güvensizlik (1) Bağ Kuramama (1) Kararlılık (2) Çocukluk Deneyimi (4) Sonsuz Destek Hissi (1) Artan Sorumluluklar (8) Sorumlulukların Üstesinden Gelememe (2) Baskı (2) Aile Baskısı (2) Çocuksu Hissetme (7) Özlem (2) Korku (2) Hüzün (1)
	EVLİLİK SONRASI DUYGUSAL VE YAŞAMSAL DEĞİŞİMLER	Geniş Aile Yapısı (3) Akran Kıskançlığı (1) Adaletsizlik (1) Adaletin Sağlanması (1) Annenin Kaybı (1) Çocukluk Deneyimini Yaşayamama (1)

Tablo 4’te gösterilen kodlar değerlendirilerek; evlilik öncesi duygusal durumlar, evlilik sonrası duygusal ve yaşamsal değişimler kategorileri oluşturulmuş ve katılımcıların ifadeleri bağlamında “Evlilik Öncesi ve Sonrası Duygusal ve Yaşamsal Değişimler” temasını oluşturmuştur.

Tablo 5. Tema: Evlilikte karşılaşılan zorluklar ve boşanma eğilimleri.

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR
EVLİLİKTE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR VE BOŞANMA EĞİLİMLERİ	AİLE İLİŞKİLERİ VE EVLİLİKTEKİ ZORLUKLAR	Terk etmek (4) Boşanma istediği (3) Evliliğe çocukların etkisi (5) Çocuğa duyulan özlem (2) Evlenmek istememe (1) Beklenti (2) Karşılaştırma (1) Ruhsal hastalık (2) Fiziksel hastalık (1) Yalnız hissetmek (1)
	SAĞLIK VE İÇSEL MÜCADELE	Ruhsal hastalığın çevresindekilere etkisi (1) Sorumlulukların artması (5) Kararlılık ve Mücadele (2) Çocuk gibi hissetme (2) Tek bırakılmak (1) Taktir edilme istediği (1) Kırsal ekonomi (2)
	KİŞİSEL GELİŞİM VE DİRENÇ	

Tablo 5’te gösterilen kodlar değerlendirilerek; aile ilişkileri ve evlilikteki zorluklar, sağlık ve içsel mücadele, kişisel gelişim ve direnç kategorileri oluşturulmuş ve katılımcıların ifadeleri bağlamında “Evlilikte Karşılaşılan Zorluklar ve Boşanma Eğilimleri” temasını oluşturmuştur.

Tablo 6. Tema: Annelik ve çocuk bakımı.

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR
ANNELİK VE ÇOCUK BAKIMI	HAMİLELİK VE ANNELİK	Çocuk yaşta hamilelik deneyimi (1)
		Erken yaşta annelik deneyimi (4)
	HAZIR OLMAMA	Çocuğun kaybı-Yas (2)
		Üvey annelik deneyimi (1)
ZORLANMA	Bilgisizlik (2)	
	Çocuk yaşta olmak (1)	
DESTEK VE GELİŞİM	Yaşından uygun olmayan sorumluluk sahibi olma (1)	
	Değersizlik (1)	
	Annelik kimlik algısı (1)	
	Annelik deneyiminde aşırı yüklenme ve stres (1)	
	Erken evliliğin annelik deneyimine etkisi (10)	
	Aile ve çevrenin desteği (6)	
	Annelik duygusunun gelişimi ve değişimi (2)	
	Aile içi dinamiklerin annelik duyguları üzerindeki etkisi (1)	

Tablo 6’da gösterilen kodlar değerlendirilerek; hamilelik ve annelik, hazır olmama, zorlanma, destek ve gelişim kategorileri oluşturulmuş ve katılımcıların ifadeleri bağlamında “Annelik ve Çocuk Bakımı” temasını oluşturmuştur.

Tablo 7. Tema: Evlilik ve kök aile bağları.

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR
EVLİLİK VE KÖK AİLE BAĞLARI	KÖK AİLE ZİYARETLERİ	Düzenli aile ziyaretleri (6)
		Kısıtlı aile ziyaretleri (5)
		Dönemsel aile ziyaretleri (3)
		Dönemin şartları (1)
	EVLİLİKTE OTORİTE VE DEĞİŞEN DİNAMİKLER	Evlilikte otorite baskısı (2)
		Değişen evlilik dinamikleri (1)

Tablo 7’de gösterilen kodlar değerlendirilerek; kök aile ziyaretleri, evlilikte otorite ve değişen dinamikler ifadeleri bağlamında “Evlilik ve Kök Aile Bağları” temasını oluşturmuştur.

Tablo 8. Tema: Erken yaşta yapılan evliliklerin hayat kalitesine etkileri.

TEMA	KATEGORİLER (KAVRAMLAR)	KODLAR
ERKEN YAŞTA YAPILAN EVLİLİKLERİN HAYAT KALİTESİNE ETKİLERİ	EVLİLİK VE PİŞMANLIK	Erken yaşta yapılan evlilik pişmanlığı (10) Hayatı geriye alma arzusu (3) Erken yaşta evlilik problemleri (6) Evliliği tanımlayamamak (2)
	EVLİLİKLE İLGİLİ SORUNLAR	Tanımadığı biri ile yapılan evlilik (1) Eşini sevmeme (1) Eşine karşı tahammülsüzlük (1) Eşin psikolojik hastalığının olması (1) Eğitimine devam etme isteği (2) Meslek sahibi olma isteği (2)
	KİŞİSEL GELİŞİM VE BAĞIMSIZLIK İSTEĞİ	Bağımsızlık isteği (1) Bilinçli bir şekilde karar alma (1) Toplumsal baskı (1)
	TOPLUMSAL VE AİLEVİ BASKILAR	Kuşaklar arası karşılaştırma (1) Söz hakkının olmaması (1) Kırsal hayat şartları (1)
	EVLİLİKLE İLGİLİ GENEL GÖRÜŞLER	Evlilik için yaş sınırının olması (4) Evlilik yapmak istemem (1) Eğitim imkanının olmaması (1)

Tablo 8’de gösterilen kodlar değerlendirilerek; evlilik ve pişmanlık, evlilikle ilgili sorunlar, kişisel gelişim ve bağımsızlık isteği, toplumsal ve ailevi baskılar, evlilikle ilgili genel görüşler ifadeleri bağlamında “Erken Yaşta Yapılan Evliliklerin Hayat Kalitesine Etkileri” temasını oluşturmuştur.

Kadınların Genel Önerileri

K1: “Evlene. Önce kendi düzenini kur, kendi paranı kazan derdim. Elinde bir mesleğin olduktan sonra her şey oluyor.”

K3: “Asla önermem. Çünkü insanlar kendi sorunlarını çözemezken, kendilerini ifade edemezken başkasının sorumluluğunu almak zorunda kalıyorsun. Bu kolay bir durum değil. Çevredeki baskıları dinlememelerini söylerim. Çünkü bizim yaşadığımız kırsal yerlerde de yaşı büyüyenlere evde kaldı, kız kurusu gibi sözler söylerler. Onları dinlemeye hiç gerek yok.”

K4: “Aklınızı başınıza alın ve erken evlenmeyin. İşinizi gücünüzü bulun. Kolunuza altın bileziğinizin takın ondan sonra istediğinizle evlenin. Seni isteyenle değil, senin istediğinle evlen. Kafana uyan kişi ile evlen.”

K5: “20 yaşın üstünde insanlar evlensin. Önce gençliklerini yaşasınlar.”

K7: “Hayat güzel ve yaşamaya değer. Evlilik çok erken olmamalı ayrıca çok geçte olmamalı. Biraz insanları tanışınlar, kendini ve kişiliğini oluştursun. Olgunlaşsın. Biraz çevresine baksın. Gez toz. Evlenince gezemiyorsun. Çocuk sahibi oluyorsun. Çocuğun sorumluluğu da senin üzerine geliyor. O çocuğun bir suçu var mı? Ondan dolayı her şeyin ortasını bulmak lazım. Ne çok geç ne de çok erken.”

K8: “Bence eşin çok önemli. Biz büyük evleneni de küçük evleneni de gördük. Severek evleneni de gördük. Önemli olan eşinin nasıl olduğu. Gerisi boş yani. Yaşla alakalı değil. Önemli olan eşinin kafana uyması. Her şeyin yaşı güzel. 30-35 de de evlenmek iyi değil. 23-24 yaş güzel bir yaş.”

K9: “Kendi çocuklarımda var ne kızımı küçük yaşta evlendiririm ne de oğluma küçük yaşta kız alırım. Neden onun vebaline gireyim değil mi? Önce kendi ayaklarının üstünde durmayı öğrensinler. Kendilerinin farkına varsınlar. Ondan sonra evlensinler.”

K10: “Erken evlenmeyi tavsiye etmiyorum.”

K11: “Erken evlenmesinler. Kötü. Hayatlarını yaşasınlar. Çocukluğunu yaşamadan büyüyorsun. Hiç gerek yok.”

K12: “Erken evlenmesinler. Ailelerde kızlarını erken vermesin. Kız çocuğunu da erkek çocuğunu da erkenden evlendirmeyeceksin. Önce hayatı görecekler ondan sonra vereceksin.”

K13: “Eğer kafa kafayı tutuyorsa ve çok güvendiğin biri varsa hiç bekleme. Yaşın önemli değil. Kendi kendini bilip, güveniyorsan hiç beklemene gerek yok.”

K14: “Erken yaşta evlenmesinler. Akıllarını başına alsınlar. Okusunlar, işlerini ellerine alsınlar. Kafalarına göre de bir hayat arkadaşları bulsunlar. Bir daha da hiç ayrılmasınlar ondan.”

K15: “Evlenmesinler. Okusunlar. İş gücü sahibi olsunlar. İlla evlenmek isteyen olursa da vardığın yere uyacaksın derdim.”

TARTIŞMA

Erken yaşta evlilik, çeşitli kültürel, sosyal ve ekonomik dinamiklerin bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir olgudur. Bu fenomen, toplumsal normların, ekonomik zorlukların ve ailevi geçmişlerin etkisi altında şekillenir. Erken yaşta evliliğin arkasındaki sebeplerin ve motivasyonların derinlemesine incelenmesi hem bireylerin hem de toplumun evlilik ve aile kavramlarına ilişkin anlayışını zenginleştirir. Bu bağlamda, sosyal hizmet disiplini, erken yaşta evliliklerin bireysel ve toplumsal düzeydeki etkilerini değerlendirmede önemli bir rol oynar.

Bu araştırmanın yapıldığı zamanda araştırmaya katılan kadınların en küçüğünün 29, en büyüğünün ise 71 yaşında olması, erken yaş evliliklerinin en az üç nesil devam ettiğine ilişkin ipucu sayılabilir. TÜİK (2023), Evlenme ve boşanma istatistikleri verilerine göre yıllar içerisinde ortalama ilk evlenme yaşı incelendiğinde, her iki cinsiyette de ilk evlenme yaşının arttığı ve ortalama ilk evlenme yaşının 2023 yılında kadınlarda 25,7 ve erkeklerde 28,3 olduğu görülmektedir. İlk evlenme yaşı artarken günümüzde hala erken yaşta evlenen kız çocuklarının olduğu görülmektedir. Bu araştırma da her yaş grubundan katılımın olması bunun kuşaklar boyunca devam ettiğinin bir göstergesi olabilir.

Araştırmaya katılan kadınların neredeyse tamamı, görücü usulü ve akraba evliliği yapmışlardır. Yapılan evliliklerde eşler arasında yaş farkları 4 ile 13 yaşları arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmada katılımcılar ile eşleri arasındaki yaş farkı ortalaması 8,13 olarak tespit edilmiştir. TÜİK (2023) verilerine göre Türkiye’de ilk evliliklerde eşler arasındaki yaş farkı 2,6 olarak verilmektedir. Araştırma verilerindeki eşler arasındaki yaş farkı ortalaması TÜİK verilerindeki ortalama yaş farkının neredeyse üç katıdır. Ayrıca Yüksel, Akadlı-Ergöçmen ve Çağatay (2009)’ın TNSA 2008 verileri kullanılarak yaptıkları araştırmada kadınların %43’ünün kendilerinden beş ve daha fazla yaş farkı olan erkeklerle evli olduğu ve bu oranın %9’unun da 10 ya da daha yüksek yaş farkı olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Türkiye’de 20 yaş altı kadınların eşleri ile aralarındaki yaş farkının en fazla olduğu ve ortalama yaş farkının 6,6 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2023). İsveç’te yürütülen bir çalışmada, eğitim ve sosyo-ekonomik statü yükseldikçe eşler arasındaki yaş farkının azaldığı tespit edilmiştir (Gustafson

ve Frasson, 2015). Doğan (2018)'a göre, evlilik yapan kız çocukları ve eşleri arasındaki yaş farkının önemli görüldüğü kültürlerde bu yaş farkının, otorite sağlamak ve kadına söz geçirebilmek için önemli bir kriter olduğu görülmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun eşlerinin aileleriyle aynı evde yaşadığı göz önüne alındığında erken yaşta evliliklerin tercih edilmesinde kız çocuklarının, evlenecekleri kişinin ailesine daha kolay uyum sağlayabileceği düşüncesinin de toplumsal ve kültürel olarak benimsendiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan kadınlar için evlilik kararını alan kişinin aile büyükleri olduğu görülmektedir. Bağlı ve Sever (2005)'e göre erkek egemenliğinin hüküm sürdüğü geleneksel toplum yapısında karar verme ailenin en büyük erkeğine verilmiştir. Otorite evliliğe karar verir ve bu karar sorgulanamaz. Yıldız (2018)'nin çalışmasında, çoğunlukla ailelerin erken yaşta yapılan evliliklerde karar mercii olduğu tespit edilmiştir. Gök (2016) yaptığı çalışmada ataerkil toplum yapısında genellikle erkekler karar verici konumda olduğu için erken yaşta yapılan evlilik sorununun nesilden nesile geçtiğini ve erken yaşta evlenen annelerin de kız çocuklarını bu durumdan koruyamadıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçları ile literatür verileri birbirini desteklemektedir.

Türkiye Aile Yapısı Araştırmasında (TÜİK, 2021), evli kadın bireylerin %46,3'ünün görücü usulü ve kendi rızası ile seçim yaptığı, %12,5'nun görücü usulü ve kendi görüşü sorulmadan aile büyüklerinin kararıyla evlendirildiği, %32,7'sinin hem kendi kararı hem de ailesinin rızası ile evlendiği, %2,8'inin ise kendi kararı ile ancak ailesinin rızası dışında evlendiği görülmektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda ise iki kişinin kendi rızası ve görücü usulü, on kişinin ailesinin rızası ve görücü usulü, bir kişinin kendi rızası ve akraba evliliği, bir kişinin ailesinin rızası ile akraba evliliği, bir kişinin de kendi rızası ve ailesinin rızası olmadan evlilik kararını aldığı öğrenilmiştir. Yapılan araştırma sonucu ile TÜİK (2021) verilerinin büyük oranda birbirini desteklemediği, araştırma sonucunda genellikle aile kararı sonucunda evliliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Erken yaşta yapılan evliliklerde çocukların "rızası" ve "onayı" Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA, 2020a)'na göre yasal olarak tartışmalı bir konudur. "Türk Medeni Kanunu'na göre ayırt etme gücüne sahip olmayan kişi evlenemez." Aynı zamanda evlenmenin " tarafların tam ve hür iradesi" ile yapılması gerekmektedir. Evlenme izni başvurularında evlendirilecek olan çocuğun görüşü alınsa ve kanun gereği ayırt etme yeteneği araştırılsa dahi burada tam ve hür iradenin bulunup bulunmadığının araştırılmasındaki zorluklar göz önüne alındığında bu konu tartışmalı bir alana girmektedir.

Aile içerisinde başka bireylerin de erken yaşta evlilik yaptığı elde edilen bulgular arasındadır. 11 kişinin ailesinde kendileri dışında erken evlilik öyküsünün olduğu görülmüştür. Burada kuşaklar arası aktarımın olduğundan söz edilebilir. Çakır (2013)'ın da belirttiği gibi bireylerde gözlenen davranışlar, bireyin yetiştiği sosyal çevrenin izlerini taşımaktadır. Yıldız (2018), kız çocuklarının kendi rızası ile erken yaşta evlilikler yapmalarının bir nedeninin de toplumda var olmak ve statü kazanmak olabileceğini ileri sürmektedir.

Katılımcıların ifadelerinden çocuk yaşta hem bir eş hem de bir ebeveyn olmaktan ve içgüveyi olarak girilen ailede üstlenilen rol ve sorumluluklardan kaynaklanan sorunların ön plana çıktığı görülmektedir. Özkan (2013)'a göre küçük yaşta evlenen çocuklardan beklenen rolün eş ve anne olarak sınırlandırıldığı ve bu rolün devamı için kız çocuklarının henüz "safken-gözleri açılmadan" evlendirilmelerinin kendi aileleri ve erkeklerin aileleri tarafından tercih edildiği belirtilmektedir.

Katılımcıların çoğunun yasal evlenme yaşında olmadığı için dini nikah kıydıkları, resmi nikahlarını yasal yaşlarının dolması ile veya aile izni ile yaptıkları görülmektedir. Yüksel-Kaptanoğlu ve Ergöçmen (2012) çalışmasında kız çocuklarının yasal evlilik yaşına ulaşmadıkları için genellikle dinî nikâh ile evlendirildikleri ve kadınları yasal olarak güvence altına almayan bu yöntem ile yapılan evliliklerin toplum tarafından da yadırganmadığı ve meşru görülebildiği ancak bu durumun çocuk yaşta evlenen kız çocuklarının evlilik içinde şiddete ve cinsel istismara maruz kalmasına yol açabildiği belirtilmektedir. Bilican Gökkaya (2018) da çalışmasında "bir toplumdaki bireylerin hak ve özgürlüklerini güvence altına alan yasalar da içinde barındırdığı çelişkilerle/uyumsuzluklarla erken yaşta evliliklere kapı

aralamaktadır” ifadesi kullanılmıştır. Türk Medeni Kanunu’nun 124’üncü maddesinde; “Erkek veya kadın 17 yaşını doldurmadıkça evlenemez. Ancak, hâkim olağanüstü durumlarda ve pek önemli bir sebeple 16 yaşını doldurmuş olan erkek veya kadının evlenmesine izin verebilir.” Aynı kanunun 12. maddesinde ise; “On beş yaşını dolduran küçük, kendi isteği ve velisinin rızasıyla mahkemece ergin kılınabilir denilmekte ve bu kanun gereğince 15 yaşında da evlilikler gerçekleştirilebilmektedir.” Yan yollara sapılarak kanun maddelerinin delinmesinin önlenmesi için Türk Ceza Kanunu’nun 230’uncu maddesinde resmi nikâh yapılmadan dini nikâh yapan ve nikâh kıyanlara hapis cezası verilmekteydi. TCK’ndaki bu maddenin ilgili fıkralarının Anayasa Mahkemesi tarafından 2015 yılında iptal edilmesiyle birlikte evlilik için yasal yaş şartını yerine getiremeyenlerin dini nikah ile evlendirilmelerinin önündeki caydırıcılık hususu ortadan kalkmıştır (UNFPA, 2020a). İlgili kanun maddelerinin olmasına rağmen Türkiye’de farklı uygulamalarla 18 yaş altında yapılan evliliklerin devam ettiği ve toplumun kültür, gelenek ve dinî inançlarının da erken yaşta yapılan evlilikler üzerinde etkili olabildiği görülmektedir.

Erken yaşta yapılan evliliklerin genellikle kız çocuklarının eğitim yaşamlarının yarıda kalmasına neden olduğu alanyazından bilinmektedir. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında; iki kişinin okur-yazar olmadığı, bir kişinin sadece okur-yazar olduğu, üç kişinin ilköğretim mezunu, bir kişinin ilköğretim mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda erken yaşta evlilik yapan kadınların eğitim yaşamlarının yarıda kaldığı ve bu durumun iş hayatında istihdam edilmelerini olumsuz olarak doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak Aydemir (2011) araştırmasında, 18 yaşın altında evlenen ve okuryazar olamayan kadınların oranını %47,2 olarak belirtmiştir. Ayrıca TÜİK verilerine göre %9,5 oranında kadının eğitimini nişanlanma/evlenme/hamile kalma/anne olma gibi nedenlerle yarıda bıraktıkları görülmektedir (TÜİK, 2017). Doğan (2018) araştırmasında, kadınların toplum tarafından kendilerinden beklenen geleneksel rolleri (ev işi yapmak, çocuk yetiştirmek ve yaşlı bakımını yapmak vb.) yerine getirdiğini ve aile bütçesine ekonomik katkılarının yok denecek kadar az olduğunu belirtmiştir.

Pandey’in (2017) Nepal’de 15-49 yaşlarındaki 9783 erken yaşta evlilik yaşamış kadının verilerini analiz ettiği çalışmada hem kızların hem de erkeklerin eğitime erişiminin artırılmasıyla erken yaşta evlenme riskinin kontrol altına alındığı ve önemli ölçüde azaldığı ifade edilmektedir. Naved ve arkadaşlarının (2022) Bangladeş’te gerçekleştirdikleri araştırmaya göre, kadınların eğitime erişiminin artmasıyla birlikte erken yaşta evliliklerin azaldığı tespit edilmiştir. Naved ve arkadaşları bu durumu “eğitimin sağladığı güç” olarak değerlendirmektedir.

Araştırmaya katılan erken yaşta evlilik yapmış kadınların evlilik öncesinde ailelerinin gelir durumuna dair ifadelerine bakıldığında, büyük çoğunluğunun ailelerinin gelir düzeyinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalar da (Singh ve Samara, 1996; Yüksel-Kaptanoğlu ve Ergöçmen, 2012; Güven, 2016) yoksulluk ve düşük kalkınma düzeyinin çocuk yaşta evliliklerin sıklığını artırdığını göstermektedir. Yiğit (2017)’e göre erken yaşta yapılan evliliklerin temelinde kök ailenin ekonomik durumunun kötü olması bulunmaktadır.

Yapılan araştırmaya katılan kadınların tümü ilk evlendiklerinde bir süre kayınvalide ve kayınbabası ile yaşamış hatta katılımcılardan üçünün evliliklerinin ilerleyen dönemlerinde de eşlerinin ailesi ile birlikte yaşamlarını sürdürdükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan kadınların eşlerinin ailesi ile yaşadıkları süreçte çocuklarının yetiştirilmesi, eşler arasında yaşanan sorunlar hakkında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Boran ve arkadaşları (2013)’na göre erken yaşta yapılan evlilikler sonucunda, kız çocuğunun kayınvalideye yardımcı olması nedeniyle kocasının ailesi ile yaşamak zorunda kalmakta, çoğu zaman kendi ailesinden çok uzaklaşmakta, yeni çevreye, yeni aileye uyumu zorlaşmaktadır. Burcu ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında, bireyin küçük yaşta evlendirilmesinin, kayınvalide ve kayınbaba tarafından istenilen şekilde yetiştirilmesi ve bu sayede eşin ailesine daha kolay uyum sağlaması düşüncesiyle ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Ancak, kayınvalide ve kayınbaba ile birlikte yaşamının, mahremiyetin kaybı, aile içi şiddet, çocukların istenildiği gibi yetiştirilememesi ve eşler arasında iletişim kopuklukları gibi sorunlara yol açabileceği vurgulanmaktadır. Anık ve Barlin (2017) de Türkiye’de

çocuk evliliklerine dair yapılan araştırmaların çoğunda belirtildiği gibi, erken yaşta evlendirilen kızların neredeyse tamamının, kayınpederin aile reisi olduğu evlerde yaşamak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, literatürdeki bulgularla örtüşmektedir.

Kandiyoti'nin (2013) ifadesiyle “çok küçük yaşta, başında kayınpederlerinin olduğu haneye evlilik yoluyla verilir ... yalnızca bütün erkekler tarafından değil, kendilerinden daha yaşlı olan kadınlar, özellikle de kayınpedelleri tarafından ezilirler. Hatta evlilik sonrası kızlar, kendi aileleriyle görüşememe veya tecrit edilme gibi güçlüklerle de sıkça karşılaşabilirler.” Yapılan araştırma sonucunda birçok katılımcının ilk evlendikleri dönemde ailesi ile görüşemediği ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bir kısmı bu durumun eşleri nedeni ile olduğunu bir kısmı da eşlerinin ailesi nedeni ile kök aileleri ile görüşemediklerini hatta günümüzde dahi bazı katılımcıların kök aileleri ile görüşmelerinin kısıtlı olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan araştırma ile literatür taramaları birbirini desteklemektedir.

Araştırma verilerinde toplamda 10 kadının evlendikten sonra bir sağlık sorununun olduğu, 5 kadının ise herhangi bir sağlık sorununun olmadığı tespit edilmiştir. Bu da erken yaşta yapılan evliliklerin bazen doğrudan bazen ise dolaylı yollardan bireyin sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Bireyin küçük yaşta aldığı sorumluluklardan kaynaklı kimi zaman fiziksel kimi zaman ise psikolojik rahatsızlıklarının ortaya çıktığı görülmektedir. Çocuk yaşta evlilik kız çocuklarının sağlığını tehdit etmektedir (UNICEF, 2023).

Bulgular incelendiğinde erken yaşta evlilik yapmış kadınların eşlerinden ayrılma girişiminde buldukları fakat çocukları için bu fikirden vazgeçtikleri görülmektedir. Shaheen ve arkadaşları (2022) çalışmalarında, zorla ve erken yaşta yapılan evliliklerin aile içinde sağlıksız ilişkilere yol açtığını, ancak boşanma ve sonuçlarının olumsuz bir durum olarak algılanması nedeniyle eşlerin bu evliliklere katlanmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Yıldız'a (2018) göre ise, erken yaşta evlenen kadınlar, boşanma durumunda toplumda kötü gözle bakılacağı endişesi taşıdıkları için karşılaştıkları tüm olumsuzluklara rağmen sessiz kalmakta ve çocukları uğruna evliliklerini devam ettirmek için fedakârlık yapmaktadırlar. Bütün (2018) ve Çakır (2013)'ün de araştırmalarında kadınların, evlilik süreçlerini yaşlarının küçük olmasından dolayı anlamlandıramadığını ve evliliklerinde sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların görüş ve önerileri alındığında ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında; Erken evlilik bireylerin kişisel gelişimlerini, ekonomik bağımsızlıklarını ve toplumsal baskılarla başa çıkma yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Kendi ekonomik bağımsızlığını sağlama gerekliliği üzerinde duran katılımcılar, evlenmeden önce meslek sahibi olmanın ve ekonomik bağımsızlığın önemini ifade etmişlerdir (K1, K4). Toplumsal baskıların reddedilmesi gerektiğini belirten katılımcılar, özellikle kırsal bölgelerde erken evliliği teşvik eden yargılara boyun eğmemenin önemini vurgulamaktadır (K3).

Eğitim ve meslek edinmenin önemini savunan katılımcılar eğitimin erken evlilikten önce gelmesi gerektiğini ifade etmekte, bireylerin kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenmeleri gerektiğini (K4, K14, K15) belirtilmektedir. Erken evliliğin olumsuz etkileri arasında gençlerin kişisel gelişimlerini ve eğitimlerini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (K3, K10, K11, K12, K14). Katılımcılar, doğru eş seçiminin önemi üzerinde durarak, doğru eş seçiminin yaşla değil uyumla ilgili olduğunu ifade etmektedirler (K8, K13).

Kendi ayakları üzerinde durmanın önemi vurgulanarak, bireylerin ekonomik bağımsızlıklarını kazanmadan evlenmemeleri gerektiği belirtilmektedir (K9). Gençlik ve olgunlaşma döneminin yaşanması gerektiği, erken yaşta evliliğin gençlik ve olgunlaşma dönemini engellediği ve bireylerin kendilerini tanımaları gerektiği ifade edilmektedir (K5, K7).

Son olarak, ailelerin rolü ve sorumluluğu üzerinde durulmakta, ailelerin çocuklarını erken evlendirmemeleri gerektiği ve çocukların hayatı tanımlarına ve kendilerini geliştirmelerine olanak tanımlarının önemi vurgulanmaktadır (K12). Katılımcıların önerilerinden elde edilen bu ana başlıklar erken evliliğin bireyler ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymakta ve erken evliliğin önlenmesi gerektiği savunulmaktadır.

SONUÇ

Bu araştırma, Türkiye'de erken yaşta yapılan evliliklerin kadınlar üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında 15 kadın katılımcı ile yarı yapılandırılmış sorular eşliğinde derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler tematik kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda sekiz ana tema, 26 kavram ve 130 kod belirlenmiştir. Bu temalar ve kavramlar, erken yaşta evliliklerin kadınların eğitim, sağlık, aile yapısı ve toplumsal rolleri üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Erken yaşta evliliklerin, kız çocuklarının eğitimlerini yarıda bırakmalarına neden olduğu ve bu durumun onların sosyal ve ekonomik hayata katılımını ciddi şekilde kısıtladığı görülmüştür. Katılımcılar, evlilik nedeniyle eğitim hayatlarına devam edememiş ve bu durum, meslek sahibi olma ve bağımsız bir hayat sürdürebilme olasılıklarını azaltmıştır. Eğitim eksikliği, erken yaşta evliliklerin temel nedenlerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu, eğitimlerine devam edememenin yanı sıra, erken yaşta evliliklerin onların sağlık durumunu da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Evlilik sorumluluklarının getirdiği fiziksel ve psikolojik yükler, genç yaşta evlenen kadınların sağlık sorunları yaşamasına neden olmuştur.

Araştırma, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun evlendikten sonra eşlerinin ailesi ile birlikte yaşamak zorunda kaldığını ve bu durumun kadınların aile içi ilişkilerini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu süreçte yaşanan mahremiyet kaybı, aile içi şiddet ve çocuk yetiştirme konusundaki anlaşmazlıklar, kadınların evlilik yaşamında ciddi zorluklarla karşılaşmasına yol açmıştır. Kadınların, evliliklerinin ilerleyen dönemlerinde de eşlerinin ailesiyle yaşamak zorunda kalmaları, bu sorunların kalıcı hale gelmesine neden olmuştur.

Araştırma bulguları, katılımcıların çoğunun yasal evlenme yaşına ulaşmadan dini nikah ile evlendirildiğini ve resmi nikahlarını yasal yaşa ulaştıklarında veya aile izni ile gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, kadınların yasal olarak güvencesiz evlilikler yapmalarına yol açmış ve bu durum toplum tarafından meşru görülmüştür. Yasaların caydırıcılığının azalması, dini nikah yoluyla çocuk evliliklerinin gerçekleşmesini kolaylaştırmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, erken yaşta evlenen kadınlar genellikle evliliklerinde sorunlar yaşamış, ancak boşanmanın toplumsal olarak olumsuz algılandığını ve çocukları için evliliklerini sürdürmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, kadınların evliliklerinde yaşadıkları zorluklara rağmen ilişkilerini sürdürmeye çalıştıklarını ve bu süreçte genellikle bireysel olarak fedakârlık yaptıklarını göstermektedir.

Katılımcılara göre, erken yaşta yapılan evlilik bireylerin kişisel gelişimini, ekonomik bağımsızlığını ve eğitimini olumsuz etkilemektedir. Erken yaşta yapılan evlilik, bireylerin kendi ayakları üzerinde durma yeteneklerini zayıflatmakta ve toplumsal baskılarla başa çıkmalarını zorlaştırmaktadır. Katılımcılar, evlilik öncesi meslek edinmenin ve ekonomik bağımsızlığın önemini vurgulamakta, kırsal bölgelerde erken evliliği teşvik eden normlara karşı çıkılması gerektiğini belirtmektedir. Gençlik ve olgunlaşma döneminin yaşanmasının önemi vurgulanmakta; erken evliliğin bu süreci engellediği ve bireylerin kendilerini tanımalarını zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Eğitim ve meslek sahibi olmanın, bireylerin kendi ayakları üzerinde durabilmeleri için gerekli olduğu belirtilmektedir. Katılımcılar, doğru eş seçiminin yaşla değil, uyumla ilgili olduğunu vurgulamaktadır. Ailelerin rolü büyük önem taşımakta; çocuklarını erken yaşta evlendirmemeleri ve onların kendilerini geliştirmelerine fırsat tanımaları gerektiği savunulmaktadır. Katılımcıların yaptıkları bu görüş ve öneriler, erken yaşta yapılan evliliğin bireyler ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerini açıkça ortaya koymakta ve erken yaşta yapılan evliliğin önlenmesi gerektiğini güçlü bir şekilde belirtmektedir.

Ancak, araştırmanın bazı sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma, Kahramanmaraş ili Afşin ilçesinde yaşayan ve erken yaşta evlilik gerçekleştiren 15 kadın ile yapılmış olup, bu örneklem büyüklüğü ve bölgesel sınırlama, bulguların geniş bir popülasyon üzerinde genelleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca, katılımcıların seçimi kartopu yöntemiyle gerçekleştirilmiş, bu da örneklemin

belirli özelliklere sahip kişilerle sınırlı kalmasına ve çeşitliliğin azalmasına neden olmuştur. Katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmesi, yalnızca araştırmaya katılmaya istekli olan kadınların görüşlerini içermekte, daha içine kapalı veya deneyimlerini paylaşmak istemeyen kişilerin deneyimlerinin dışarda kalmasına yol açmıştır. Mahremiyet endişeleri, katılımcıların sosyal medya üzerinden bilgilerinin yayılma korkusu nedeniyle araştırmaya katılımı olumsuz etkilemiştir. Araştırma, belirli bir kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamda gerçekleştirilmiş olup, diğer kültürel ve sosyo-ekonomik çevrelerdeki etkiler farklılık gösterebilir. Bu sınırlamalar, elde edilen bulguların yorumlanmasında ve gelecekte yapılacak çalışmalarda dikkate alınmalıdır.

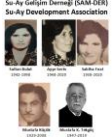
Erken yaşta yapılan evlilikler, olumsuz sonuçları göz önüne alındığında toplumda önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun çözümü için çeşitli önlemler alınmalıdır. Erken evliliklerin olumsuzlukları konusunda farkındalık yaratacak eğitim programları ve bilinçlendirme çalışmaları düzenlenmesi, zorunlu eğitimin takip edilmesi, yasal düzenlemelerin güçlendirilmesi, ekonomik ve sosyal destek programlarının oluşturulması, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimlerinin artırılması gerekmektedir.

Etik

Bu araştırma, Lefke Avrupa Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) tarafından 24 Mayıs 2023 tarihinde alınan 026.05 sayılı kararla etik onay almıştır. Yazarlar araştırmanın tüm aşamalarında (veri toplama vb..) etik kurallara uygun davrandığını beyan eder.

KAYNAKLAR

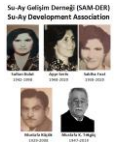
- Anık, M., & Barlin, R. (2017). Türkiye'de çocuk gelinler sorunu: Balıkesir örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1827-1841.
- Ayaz, M., Ayaz, A. B., & Soylu, N. (2012). Çocuk ve ergen adli olgularda ruhsal değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(1), 86-93
- Aydemir, E. (2011). *Evlilik mi evcilik mi? Erken ve zorla evlilikler, çocuk gelinler*. Usak Yayınları.
- Bilican Gökçaya, V. (2015). Küçük Kalplerin, Büyük Yükleri: Çocukluktan Kadınlığa. I. Uluslararası Çukurova Kadın Çalışmaları Kongresi, KADAUM.
- Boran, P. G., Gökçay, G., Devocioğlu, E., & Eren, T. (2013). Çocuk gelinler. *Marmara Medical Journal*, 26(2), 58-62.
- Burcu, E., Yıldırım, F., Sırma, Ç. S., & Sanıyaman, S. (2015). Çiçeklerin kaderi: Türkiye'de kadınların erken evliliği üzerine nitel bir araştırma. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 73, 63-98.
- Bütün, Y. (2018). *Sosyo-ekonomik ve kültürel faktörler çerçevesinde erken evlilikler: Bingöl ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.
- Çakır, H. (2013). *Sosyo-kültürel ve ekonomik faktörler çerçevesinde erken evlilikler: Pursaklar örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan Göksel, P. (2018). *Çocuk gelinlerin erken evlilik süreçleri ve erken evliliklerin önlenmesine ilişkin görüş ve düşüncelerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçe, B. (2019). *Evlilik Kurumuna Sosyolojik Bir Yaklaşım. Aile Yazıları-4*. Ankara: TCBAAK
- Güven, U. Z. (2016). Türkiye'de aile kurumuna ilişkin güncel tartışmalar: TAYA 2011 sonuçları üzerine bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1248-1248 DOI:10.17719/jisr.20164317693
- KADEM- Kadın ve Demokrasi Derneği. (2022). Erken Yaşta ve Zorla Evliliklere Karşı Mücadele Çalıştay Raporu. *Kadın ve Demokrasi Derneği*. <https://kadem.org.tr/erken-yasta-ve-zorla-evliliklere-karsi-mucadele-calistay-raporu/>
- Kandiyoti, D. (1997). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Morris, A. (2015). *A practical introduction to in-depth interviewing*. London: Sage Publications.
- Naved, R. T., Kalra, S., Talukder, A., Lathera, A., Nunna, ..., & Al Mamun, M. (2022). An exploration of social norms that restrict girls' sexuality and facilitate child marriage in Bangladesh to inform policies and programs. *Journal of Adolescent Health*, 70(3), 17-21.



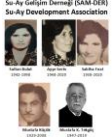
- Özkan, M. S. (2013). Erken yaşta evliliklerin önlenmesi konusunda yargının üstlenebileceği rol. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 8(Özel), 2190. <https://doi.org/10.19168/jyu.96799>
- Pandey, S. (2017). Persistent nature of child marriage among women even when it is illegal: The case of Nepal. *Children and Youth Services Review*, 73, 242-247. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.014>
- Shaheen, A., Othman, A., Hamdan, K., Albqoor, M. A., Alkaid, A., & Gausman, J. (2022). Child marriage in relation to the Syrian conflict: Jordanian and Syrian adolescents' perspectives. *Journal of Adolescent Health*, 70(3), 57-63.
- Singh, S., & Samara, R. (1996). Early marriage among women in developing countries. *International Family Planning Perspectives*, 22, 148-175.
- TÜİK. (2017). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21869> (Erişim Tarihi:06.08.2024)
- TÜİK, (2021). Türkiye aile yapısı araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813> (Erişim Tarihi:12.09.2024)
- TÜİK, (2023). Evlenme ve boşanma istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023-53707> (Erişim Tarihi:17.09.2024)
- UNICEF (2023) Child-marriage. <https://www.unicef.org/protection/child-marriage> (Erişim Tarihi:06.09.2024)
- UNFPA (2020a). *Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evliliklerin Önlenmesi: Multisektörel- Temel Bilgiler Rehberi*. https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa_temelbilgilerrehber.02.07.21.rev1_.pdf
- UNFPA-Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. (2020b). *Türkiye’de Çocuk Yaşta, Erken ve Zorla Evlilikler 1993-2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırmaları Veri Analizi*, Nüans Kitabevi, https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/turkece_web_son_.pdf
- Yıldız, D. (2018). *Sosyo-kültürel bağlamda erken evlilikler* (Yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğit, T. (2017). Erken evlilik sonrası ‘İmkânsız’ bir yaşam. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, 134-151.
- Yüksel, İ., Akadlı-Ergöçmen, B., & Çağatay, P. (2009) “Bölüm 13: Kadının Statüsü” s. 189-203, Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2008, içinde, H.Ü.Nüfus Etütleri Enstitüsü, Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, DPT ve TÜBİTAK, Ankara
- Yüksel Kaptanoğlu, İ., & Ergöçmen, B. (2012). Çocuk gelin olmaya giden yol. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 129-161.

EXTENDED ABSTRACT

This research aims to understand the effects of early marriages on women in Turkey. There are numerous reasons for these marriages, which can vary from one society to another, and even within the same society. Early marriages are recognized as a crime within both national and international legal frameworks and are subject to punitive measures. These marriages affect both male and female children; however, girls are typically impacted more negatively and to a greater extent. One of the most evident and direct consequences of early marriages is the disruption of children's educational processes. Individuals who marry at a young age face numerous physical and psychological health issues. Various strategies and policies have been developed to prevent early marriages. The research aims to understand how decisions regarding the marriages of young girls are made, the marriage processes, and the issues they encounter. To achieve this goal, the study seeks to answer two primary questions: 1. How is the decision made for girls to marry at a young age, and how does the process unfold? 2. What issues does the girl, who was married at a young age, experience with her family of origin, her newly formed family, her spouse's family, and her immediate social circle? How has the direction of change been over the years? This study employs qualitative research methods. The interactive interviews conducted in qualitative research provide researchers with significant opportunities to understand the diversity among individuals, social interactions, and cultural contexts, allowing for a meaningful exploration of emerging themes and abstractions. To understand the processes and outcomes of early marriages, it was deemed appropriate to examine the perspectives of women from every generation who have experienced early marriage. Therefore, a phenomenological design was utilized. Data were collected using in-depth interview techniques, a qualitative research method. In-depth interviewing is a data collection technique that differs from casual conversation or dialogue. While it is based on the principle of asking and



answering questions, the essence lies in learning about individuals' or social groups' beliefs, values, cultural practices, emotions, and experiences. This research focused on individuals who married before the age of 18 and their experiences regarding these marriages. The study group consists of a total of 15 participants living in the Afşin district of Kahramanmaraş province. All participants agreed to partake in the research. Following the interviews, each participant recommended another individual for the study and assisted the researcher in making contact. During the data collection phase, a semi-structured interview form prepared by the researcher was utilized. Initially, this form contained 35 open-ended questions aimed at helping researchers achieve their objectives and obtain detailed and rich responses from participants. The semi-structured questions were shown to two experts in family counseling, leading to the removal of some questions and the merging of others, resulting in a final set of 20 questions. Participants signed an Informed Consent Form, and detailed information was provided regarding audio recording, for which permission was obtained. Participants were informed that they could choose to discontinue the interview at any time or refrain from answering specific questions. Over the three-month analysis and evaluation period, the audio recordings of the in-depth interviews were first transcribed and then converted into Word format. To ensure confidentiality, participants were coded using the letter "K" and numbered (K1-K15), with the order reflecting age groups. The total duration of the audio recordings was 5 hours, 2 minutes, and 40 seconds, with an average interview duration of 20 minutes and 11 seconds per participant. During the conceptualization phase, participants' statements were carefully read, common expressions were identified, and these commonalities were designated as codes. Similar codes were grouped to form categories, which were then organized into themes. In the findings section of the study, a total of 130 codes and 26 concepts were identified, which were grouped into eight themes. The findings indicate that early marriages lead to the interruption of girls' education, significantly restricting their social and economic participation. Participants reported that they could not continue their education due to marriage, which reduced their chances of obtaining employment and living independently. The lack of education emerged as one of the primary reasons for early marriages. Most participants noted that, in addition to being unable to continue their education, early marriages negatively affected their health. The physical and psychological burdens associated with marital responsibilities have led to health issues for women who marry young. The research shows that a significant majority of participants had to live with their spouses' families after marriage, negatively affecting women's familial relationships. Loss of privacy, domestic violence, and disagreements regarding child-rearing have led to serious challenges in women's marital lives. The necessity for women to continue living with their spouses' families in the later stages of marriage has resulted in the entrenchment of these issues. The findings reveal that most participants were married through religious ceremonies before reaching the legal age for marriage, with official marriages occurring only when they reached the legal age or with family consent. This situation has led to women entering legally unprotected marriages, which society has legitimized. The diminished deterrent effect of laws has facilitated child marriages through religious ceremonies. According to the research findings, women who married at a young age generally faced problems in their marriages, but they expressed a preference for maintaining these marriages due to the societal stigma surrounding divorce and for the sake of their children. This indicates that despite the challenges they face in their marriages, women strive to maintain their relationships, often making individual sacrifices in the process. Participants believe that early marriages adversely affect personal development, economic independence, and education. Early marriages weaken individuals' ability to stand on their own feet and make it difficult to cope with societal pressures. Participants emphasize the importance of acquiring a profession before marriage and achieving economic independence, asserting that norms promoting early marriage in rural areas must be challenged. The significance of experiencing youth and maturation is highlighted, with the assertion that early marriage obstructs this process and complicates individuals' self-understanding. The necessity of education and professional skills for individuals to stand independently is noted. Participants stress that the choice of a partner should be based on compatibility rather than age. The role of families is crucial; they should refrain from marrying off their children at a young age and provide opportunities for personal development. The insights and recommendations shared by participants clearly illustrate



the negative impacts of early marriage on individuals and society, strongly advocating for its prevention. However, certain limitations of the research should be acknowledged. The study was conducted with 15 women living in the Afşin district of Kahramanmaraş province who experienced early marriages, and this sample size and regional limitation complicate the generalization of findings to a broader population. Additionally, the selection of participants was conducted using a snowball sampling method, which led to the sample being restricted to individuals with specific characteristics and reduced diversity. The voluntary nature of participant selection resulted in only the views of women willing to participate being included, leaving out the experiences of those who may be more reserved or unwilling to share. Concerns about privacy and the fear of information dissemination via social media negatively impacted participation in the research. Conducted within a specific cultural and socio-economic context, the effects may differ in other cultural and socio-economic environments. These limitations should be taken into account when interpreting the findings and in future studies. Given the adverse consequences of early marriages, it emerges as a significant societal issue. Various measures should be taken to address this problem. It is necessary to organize educational programs and awareness-raising activities to highlight the negative aspects of early marriages, ensure the continuation of mandatory education, strengthen legal regulations, establish economic and social support programs, and increase education on gender equality.