

P-ISSN: 1301-3718  
E-ISSN: 2458-8342



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl: 2025

Cilt: 58

Sayı: 1

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

Year: 2025

Volume: 58

Issue: 1



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ  
(AÜEBFD)**

**Yıl: 2025 Cilt: 58 Sayı: 1**

**ANKARA UNIVERSITY  
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES  
(JFES)**

**Year: 2025 Volume: 58 Issue: 1**

**Ankara – Nisan/April 2025**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)**

| Yıl: 2025                                      | Cilt: 58   | Sayı: 1  |
|--|--|--|
| <b>EDİTÖRLER KURULU</b>                        |  |  |
| <b>Baş Editör</b>                              | Yasemin ESEN, <i>Ankara Üni.</i>   | <i>Prof. Dr.</i>   |
| <b>Editör Yardımcıları</b>                     | C. Deha DOĞAN, <i>Ankara Üni.</i><br>Ayşe SOYLU, <i>Ankara Üni.</i><br>Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Üni.</i>   | <i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Dr. Öğr. Üyesi.</i>   |
| <b>Teknik Editör</b>                           | Metin KARTAL, <i>Kağas Üni.</i>  | <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>  |
| <b>Editörler Kurulu Üyeleri</b>                | Cennet ENGİN DEMİR, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i><br>Jandhyala B. G. TILAK, <i>Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan</i><br>Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i><br>Berna Arslan, <i>Ankara Üni.</i><br>Peter MAYO, <i>Malta Üni.</i><br>İsa Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Üni.</i><br>Özlem ÇAKIR, <i>Ankara Üni.</i><br>Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i><br>Okan BULUT, <i>Alberta Üni., Kanada</i><br>Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, <i>Ankara Üni.</i><br>Cengiz ASLAN, <i>Ankara Üni.</i><br>Ceren GÜNERÖZ, <i>Ankara Üni.</i><br>Raşit ÇELİK, <i>Ankara Üni.</i><br>Gülden AKIN, <i>Ankara Üni.</i><br>Melike Türkan BAĞLI, <i>Maltepe Üni.</i><br>Ebru AYLAR ÇANKAYA, <i>Ankara Üni.</i><br>Burcu ÇABUK, <i>Ankara Üni.</i><br>Cansu AYAN, <i>Ankara Üni.</i><br>Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üni.</i><br>Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Üni., Endonezya</i><br>Gabrielė STUPURİENĖ, <i>Vilnius Üni., Litvanya</i> | <i>Prof. Dr.</i><br><i>Prof. Dr.</i><br><i>Prof. Dr.</i><br><i>Prof. Dr.</i><br><i>Prof. Dr.</i><br><i>Prof. Dr.</i><br><i>Prof. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Dr. Öğr. Üyesi</i><br><i>Dr. Öğr. Üyesi</i><br><i>Dr. Öğr. Üyesi</i><br><i>Dr. Öğr. Üyesi</i><br><i>Dr.</i><br><i>Dr.</i> |
| <b>Dergi Sekreteri</b>                         | Cemre YAVUZ ŞALA   | <i>Arş. Gör.</i>   |
| <b>Dil Editörleri (İngilizce)</b>              | Asuman Fulya SOĞUKSU<br>Nesime CAN<br>Meltem ŞEREF<br>Gökçe ADIBELLİ   | <i>Dr. Öğr. Üyesi</i><br><i>Doç. Dr.</i><br><i>Öğr. Gör. Dr.</i><br><i>Arş. Gör.</i>   |
| <b>(Türkçe)</b>                                | Özlem KANAT<br>Sevilay BULUT   | <i>Dr. Öğr. Üyesi</i><br><i>Dr. Öğr. Üyesi</i>   |
| <b>Teknik Destek (Mizanpaj ve Web Sayfası)</b> | Enes DEMİREL<br>Kamer ARSLAN<br>Nejla ÖZTÜRK TAVŞAN<br>Sema Nur TOKER<br>Tuğba COŞKUN  | <i>Arş. Gör.</i><br><i>Arş. Gör.</i><br><i>Arş. Gör.</i><br><i>Arş. Gör.</i><br><i>Arş. Gör.</i>   |
| <b>Kapak Tasarım</b>                           | Hakkı USLU   | <i>Grafiker</i>  |
| <b>Yayın Dili, Aralığı ve Türü</b>             | Türkçe ve İngilizce, 4 ayda bir ve yaygın süreli   |  |

**Yönetim Merkezi Adresi**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5208 Belgegeçer: 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr Dergi DOI Öneki: 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

**Dizinlenme**

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)  
British Education Index (EBSCO)  
Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List  
European Reference Index for the Humanities and  
Social Sciences (ERIHPLUS)  
Directory of Open Access Journals (DOAJ)  
Educational Research Abstracts Online (ERA)  
ProQuest Political Science Journals  
EBSCO Host  
Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

Year: 2025

Vol: 58

Issue: 1

**EDITORIAL BOARD**

| <b>EDITORIAL BOARD</b>                               |   |                          |
|--|---|--------------------------|
| <b>Editor in Chief</b>                               | Yasemin ESEN, <i>Ankara Uni..</i>                                   | <i>Prof. Dr.</i>         |
| <b>Associate Editors</b>                             | C. Deha DOĞAN, <i>Ankara Uni..</i>                                  | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Ayşe SOYLU, <i>Ankara Uni..</i>                                     | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Uni..</i>                            | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
| <b>Technical Editor</b>                              | Metin KARTAL, <i>Kafkas Uni</i>                                     | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
| <b>Editorial Board Members</b>                       | Cennet ENGİN DEMİR, <i>METU</i>                                     | <i>Prof. Dr.</i>         |
|  | Jandhyala B. G. TILAK, <i>Council for Social Development, India</i> | <i>Prof. Dr.</i>         |
|  | Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>METU</i>                                     | <i>Prof. Dr.</i>         |
|  | Berna Arslan, <i>Ankara Uni..</i>                                   | <i>Prof. Dr.</i>         |
|  | Peter MAYO, <i>Malta Uni..</i>                                      | <i>Prof. Dr.</i>         |
|  | İsa Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Uni..</i>                          | <i>Prof. Dr.</i>         |
|  | Özlem ÇAKIR, <i>Ankara Uni.</i>                                     | <i>Prof. Dr.</i>         |
|  | Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Uni..</i>                                 | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Okan BULUT, <i>Alberta Uni., Canada</i>                             | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, <i>Ankara Uni..</i>                          | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Cengiz ASLAN, <i>Ankara Uni..</i>                                   | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Ceren GÜNERÖZ, <i>Ankara Uni..</i>                                  | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Raşit ÇELİK, <i>Ankara Uni..</i>                                    | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Gülden AKIN, <i>Ankara Uni..</i>                                    | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Melike Türkan BAĞLI, <i>Maltepe Uni..</i>                           | <i>Assoc. Prof. Dr.</i>  |
|  | Ebru AYLAR ÇANKAYA, <i>Ankara Uni..</i>                             | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
|  | Burcu ÇABUK, <i>Ankara Uni..</i>                                    | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
|  | Cansu AYAN, <i>Ankara Uni..</i>                                     | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
|  | Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Uni..</i>                 | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
| Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Uni., Indonesia</i>      | <i>Dr.</i>  |                          |
| Gabrielė STUPURIENĖ, <i>Vilnius Uni., Lithuanian</i> | <i>Dr.</i>  |                          |
| <b>Secretary</b>                                     | Cemre YAVUZ ŞALA  | <i>Res. Assist.</i>      |
| <b>Language Editors (English)</b>                    | Asuman Fulya SOĞUKSU  | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
|  | Nesime CAN  | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
|  | Meltem ŞEREF  | <i>Lect. Dr.</i>         |
|  | Gökçe ADIBELLİ  | <i>Res. Assist.</i>      |
| <b>(Turkish)</b>                                     | Özlem KANAT   | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
|  | Sevilay BULUT   | <i>Assist. Prof. Dr.</i> |
| <b>Layout and Web Page</b>                           | Enes DEMİREL  | <i>Res. Assist.</i>      |
|  | Kamer ARSLAN  | <i>Res. Assist.</i>      |
|  | Nejla ÖZTÜRK TAVŞAN   | <i>Res. Assist.</i>      |
|  | Sema Nur TOKER  | <i>Res. Assist.</i>      |
| <b>Cover Design</b>                                  | Tuğba COŞKUN  | <i>Res. Assist.</i>      |
|  | Hakkı USLU  | <i>Graphic</i>           |
| <b>Publishing language, frequency and type</b>       | Turkish and English, every four months and periodically             |                          |

**Contact**

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

Tel: +90 312 363 33 50/5208 Fax: +90 312 363 61 45

E-mail: ebfd@ankara.edu.tr Journal DOI Prefix: 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

**Abstracting and Indexing**

TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)

British Education Index (EBSCO)

Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List

European Reference Index for the Humanities and

Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



## **DANIŞMA KURULU**

|                                   |                             |                                      |
|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Prof. Dr. AŐl ÖZGÜN-KOCA          | aokoca@vayne.edu.tr         | Wayne State Üniversitesi, ABD        |
| Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN  | nkaraman@ankara.edu.tr      | Ankara Üniversitesi, Türkiye         |
| Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI | bshabani@ferdowsi.um.ac.ir  | Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran  |
| Prof. Dr. Cengiz ALACACI          | cengiz.alacaci@uia.no       | Adger Üniversitesi, Norveç           |
| Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU       | hbakkaloglu@ankara.edu.tr   | Ankara Üniversitesi, Türkiye         |
| Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH       | glenns@usf.edu              | South Florida Üniversitesi, ABD      |
| Prof. Dr. Guy SENESE              | guy.senese@live.com         | Northern Arizona Üniversitesi, ABD   |
| Prof. Dr. James MIDDLETON         | jimbo@asu.edu               | Arizona State Üniversitesi, ABD      |
| Prof. Dr. Kate REYNOLDS           | kate.reynolds@cwu.edu       | Central Washington Üniversitesi, ABD |
| Prof. Dr. Kishore M. JOSHI        | kishoremjoshi@yahoo.com     | Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan    |
| Prof. Dr. Piet KOMMERS            | p.a.m.kommers@gw.utwente.nl | Twente Üniversitesi, Hollanda        |
| Prof. Dr. Sarup MATHUR            | sarup.mathur@asu.edu        | Arizona State Üniversitesi, ABD      |
| Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA      | vlaferla@ric.edu            | Rhode Island Üniversitesi, ABD       |
| Prof. Dr. Mustafa SEVER           | severmustafa@gmail.com      | Ankara Üniversitesi, Türkiye         |

**Sahibi:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına  
Prof. Dr. İlhan YALÇIN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ  
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA  
Tel: +90(312) 213 66 55  
Basım Tarihi: Nisan 2025

#### ADVISORY BOARD

|                                     |                             |                                    |
|-------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA           | aokoca@vayne.edu.tr         | Wayne State University, USA        |
| Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN    | nkaraman@ankara.edu.tr      | Ankara University, Turkey          |
| Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI   | bshabani@ferdowsi.um.ac.ir  | Mashhad Ferdowsi University, Iran  |
| Prof. Dr. Cengiz ALACACI            | cengiz.alacaci@uia.no       | Adger University, Norway           |
| Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU         | hbakkaloglu@ankara.edu.tr   | Ankara University, Turkey          |
| Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH | glenns@usf.edu              | South Florida University, USA      |
| Prof. Dr. Guy SENESE                | guy.senese@live.com         | Northern Arizona University, USA   |
| Prof. Dr. James MIDDLETON           | jimbo@asu.edu               | Arizona State University, USA      |
| Prof. Dr. Kate REYNOLDS             | kate.reynolds@cwu.edu       | Central Washington University, USA |
| Prof. Dr. Kishore M. JOSHI          | kishoremjoshi@yahoo.com     | Bhavnagar University, India        |
| Prof. Dr. Piet KOMMERS              | p.a.m.kommers@gw.utwente.nl | Twente University, Netherlands     |
| Prof. Dr. Sarup MATHUR              | sarup.mathur@asu.edu        | Arizona State University, USA      |
| Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA        | vlaferla@ric.edu            | Rhode Island University, USA       |
| Prof. Dr. Mustafa SEVER             | severmustafa@gmail.com      | Ankara University, Turkey          |

#### Ankara University

**Owner:** Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE

İncitaşı Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY

Tel: +90(312) 213 66 55

Published in April 2025

## İÇİNDEKİLER

### Araştırma Makaleleri

|   |      |
|---|------|
| Editörden.....  | viii |
| Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri: Demografik Özellikler, Mesleğe Adanmışlık ve Çocuk Sevmenin Yordayıcılığı..... | 27   |
| <b>Hilal Kılıç, Nevra Atış Akyol</b>  |      |
| Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....                           | 65   |
| <b>M. Furkan Kurnaz, Nilüfer Koçtürk</b>  |      |
| Üniversite Öğrencilerinin Not Beklentileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....  | 106  |
| <b>Sadegül Akbaba Altun, Hatice Turan Bora, Esra Kınay Çiçek</b>  |      |
| Halka Doğru Dergisi'nde Halkın Eğitimi.....   | 159  |
| <b>Nurcan Korkmaz</b>   |      |
| Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Eğitimi: 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.....                                 | 213  |
| <b>Aygül Gürler, Gürcan Gürgen</b>  |      |
| Sanat Merkezli STEAM Yaklaşımının Yaratıcılığa Etkisi.....  | 267  |
| <b>Hüseyin Ulus, Ayşe Okvuran</b>   |      |
| Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Kadınlarda Ebeveynlik Stresi.....  | 310  |
| <b>Humeyra Karatatar Karagöz, Filiz Bilge</b>   |      |
| Çokkültürlü Eğitime "Vahşi Batı"dan Bir Bakış.....  | 357  |
| <b>Yasemin Tezgiden-Cakcak</b>  |      |
| Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İstismar ve İhmal: Ebeveynlerin Görüşleri.....   | 404  |
| <b>Gözde Şakar, Özlem Haskan Avcı</b>   |      |

**Ankara University**  
**Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**

**Year: 2025**

**Vol: 58**

**Issue: 1**

**CONTENTS**

**Research Articles**

|   |     |
|---|-----|
| From the Editor-in-Chief .....  | x   |
| Classroom Management Skills of Preschool Teachers: Predictiveness of Demographic Characteristics, Engagement to Profession, and Liking of Children..... | 13  |
| <b>Hilal Kılıç, Nevra Atış Akyol</b>  |     |
| Adaptation of the Short-Form of State Self-Esteem Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability.....  | 51  |
| <b>M. Furkan Kurnaz, Nilüfer Koçtürk</b>  |     |
| The Relationship of Grade Expectation and Academic Achievement of College Students .....  | 87  |
| <b>Sadegül Akbaba Altun, Hatice Turan Bora, Esra Kınay Çiçek</b>  |     |
| Education of the People in Halka Doğru Journal.....   | 133 |
| <b>Nurcan Korkmaz</b>   |     |
| Geography Education in Social Studies: A Comparison of the 2018 and 2024 Curricula .....  | 189 |
| <b>Aygül Gürler, Gürcan Gürgen</b>  |     |
| The Effect of Art-Centered STEAM Approach on Creativity.....  | 249 |
| <b>Hüseyin Ulus, Ayşe Okvuran</b>   |     |
| Parenting Stress in Women with Adolescent Children .....  | 291 |
| <b>Humeyra Karatatar Karagöz, Filiz Bilge</b>   |     |
| Looking at Multicultural Education from the “Wild West” .....   | 337 |
| <b>Yasemin Tezgiden-Cakcak</b>  |     |
| Child Abuse and Neglect among Children with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives.....  | 381 |
| <b>Gözde Şakar, Özlem Haskan Avcı</b>   |     |



### **Editörden**

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin Değerli Okurları,*

*2025 yılının ilk sayısıyla (Nisan, Cilt:58, Sayı:1) sizlerle yeniden buluşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Eğitim bilimleri alanındaki bilimsel üretimi teşvik eden, eleştirel düşünceyi besleyen ve akademik tartışmalara zemin hazırlayan köklü bir yayın olarak, farklı perspektiflere, yenilikçi araştırmalara ve derinlemesine analizlere yer verme misyonumuzu sürdürüyoruz. Bu sayımızda da, bilimsel titizlik ve disiplinlerarası yaklaşımın kesişiminde şekillenen özgün çalışmalarla karşınızdayız.*

*2025 yılının ilk sayısında, metodolojik çeşitlilik ve kuramsal derinlik barındıran önemli araştırmaları bir araya getirerek eğitim bilimlerimize katkı sunmayı hedefledik. Bu sayıda da eğitim bilimleri alanındaki güncel sorunlara ışık tutan, disiplinlerarası bir bakış açısını yansıtan, metodolojik açıdan güçlü, özgün ve etkili araştırmaları bir araya getirdik. Örneğin, 'Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması' başlıklı makale, psikometrik bir aracı Türkiye örneğinde inceleyerek alanyazına önemli bir katkı sağlarken, 'Üniversite Öğrencilerinin Not Beklentileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki' başlıklı çalışma, yükseköğretimde öğrenci psikolojisi ve akademik performans dinamiklerini ele alıyor. 'Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İstismar ve İhmal: Ebeveynlerin Görüşleri' başlıklı araştırma, özel gereksinimli bireylerin karşılaştığı risklere dair ebeveyn perspektifini yansıtıyor.*


*'Sosyal bilgiler eğitimindeki güncel yaklaşımları mercek altına alan Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Eğitimi: 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması' makalesi eğitim politikalarındaki dönüşümü irdelerken; 'Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Kadınlarda Ebeveynlik Stresi', aile dinamiklerine dair önemli bulgular sunuyor. 'Sanat Merkezli STEAM Yaklaşımının Yaratıcılığa Etkisi' başlıklı çalışma, disiplinlerarası yenilikçi eğitim modellerinin potansiyelini vurguluyor. 'Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri: Demografik Özellikler, Mesleğe Adanmışlık ve Çocuk Sevmenin Yordayıcılığı' başlıklı araştırma, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin belirleyicilerini tartışmaya açarak eğitim politikalarına ışık tutuyor. 'Çokkültürlü Eğitime "Vahşi Batı"dans Bir Bakış' makalesi kültürel çeşitlilik ve eğitim ilişkisini, küreselleşmenin eğitim sistemlerine etkilerini, kültürel çeşitliliğin eğitim politikalarına nasıl yansıdığını ele alarak çağdaş eğitim politikalarının eleştirel bir analizini sunuyor. Son olarak, 1913-1914 yılları arasında yayımlanan Halka Doğru dergisi özelinde, halkı eğitime misyonunu üstlenen söylemsel stratejileri ele alan 'Halka Doğru Dergisi'nde Halkın Eğitimi' başlıklı çalışma, dönemin eğitim ideolojisini ve modernleşme tahayyülünü tarihsel bağlamda sorguluyor.*

*Bu sayının hazırlanmasında farklı konu başlıklarıyla katkıda bulunan tüm yazarlara, dergimizi tercih ettikleri ve tüm süreç boyunca bizimle işbirliği içinde oldukları için teşekkür ederiz. Bilimsel süreçlerin güvenilirliğini ve tarafsızlığını*

*sağlayarak, güvenilir bilgi üretiminde büyük bir sorumluluk üstlenen hakemlerimize ve alan editörlerimize en içten teşekkürlerimizi sunarız.*

*Bilimsel bilginin geniş bir kitleye ulaşmasında büyük bir gayret gösteren editör yardımcılara, teknik editöre, dil editörlerine ve mizanpaj editörlerine tüm emekleri ve özverili çalışmaları için içtenlikle teşekkür ederim. Editöryal kadronun güçlü bir iş birliği ve dayanışma içinde oluşu, dergimizin sorunsuz bir şekilde okuyucularla buluşmasını mümkün kılıyor.*

*Değerli okurlar, AÜEBFD'ne gösterdiğiniz ilgi ve destek için sizlere de teşekkür ederiz. Umuyoruz ki bu sayımız, yeni araştırmaların önünü açma, eleştirel diyalogları teşvik etme ve akademik iş birliklerini güçlendirme konusunda hepimize ilham kaynağı olsun. Gelecek sayıda buluşmak dileğiyle tüm çalışma arkadaşlarım adına saygılar sunuyorum.*

*Prof. Dr. Yasemin ESEN  <sup>1</sup>*  
*Editör*

---

<sup>1</sup> ORCID No: 0000-0003-3966-6726

### ***From the Editor-in-Chief***

*Distinguished Readers of the Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),*

*We are delighted to reunite with you through the first issue of 2025 (April, Vol. 58, Issue 1). As a well-established publication dedicated to advancing scientific production in the field of educational sciences, fostering critical thinking, and providing a platform for academic discussions, we remain committed to our mission of embracing diverse perspectives, promoting innovative research, and offering in-depth analyses. In this issue, we once again present original studies shaped by the intersection of scientific rigor and an interdisciplinary approach.*

*For this first issue of 2025, we have brought together significant studies that offer methodological diversity and theoretical depth, contributing to the field of educational sciences. This edition features methodologically robust, original, and impactful research that sheds light on current issues in educational sciences while reflecting an interdisciplinary perspective. For instance, the article titled 'Adaptation of the Short-Form of State Self-Esteem Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability' contributes to the literature by examining a psychometric tool in a Turkish sample. Similarly, the study titled 'The Relationship of Grade Expectation and Academic Achievement of College Students' explores the dynamics of student psychology and academic performance in higher education. Meanwhile, the study 'Child Abuse and Neglect among Children with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives' highlights the risks faced by individuals with special needs through a parental perspective.*

*Examining contemporary approaches in social studies education, the article 'Geography Education in Social Studies: A Comparison of the 2018 and 2024 Curricula' analyzes transformations in educational policies. The study 'Parenting Stress in Women with Adolescent Children' offers significant insights into family dynamics. The article 'The Effect of Art-Centered STEAM Approach on Creativity' underscores the potential of interdisciplinary and innovative educational models. The study 'Classroom Management Skills of Preschool Teachers: Predictiveness of Demographic Characteristics, Engagement to Profession, and Liking of Children' discusses the determinants of teachers' professional competencies, shedding light on educational policies. The article 'Looking at Multicultural Education from the 'Wild West'' critically examines the relationship between cultural diversity and education, addressing the impact of globalization on education systems and how cultural diversity is reflected in educational policies. Lastly, the article titled 'Education of the People in Halka Doğru Journal', which examines the discursive strategies employed to carry out the mission of educating the public through the lens of the Halka Doğru*


*journal published between 1913 and 1914, critically interrogates the educational ideology and the vision of modernization within its historical context.*

*We extend our sincere gratitude to all the authors who contributed to this issue with a broad range of topics, for choosing our journal, and for their collaboration throughout the entire process. We also deeply appreciate our reviewers and section editors, who play a crucial role in ensuring the reliability and impartiality of scientific processes and in contributing to the production of credible knowledge.*

*A heartfelt thank you goes to our assistant editors, technical editor, language editors, and layout editors for their dedicated efforts and commitment to making scientific knowledge accessible to a broad audience. The strong collaboration and solidarity within our editorial team ensure the seamless publication of our journal and its delivery to our readers.*

*Dear readers, we sincerely thank you for your interest and support in JFES. We hope that this issue serves as an inspiration for new research, fosters critical dialogues, and strengthens academic collaborations.*

*On behalf of my colleagues, I extend my best regards, and we look forward to meeting you in our next issue.*

*Prof. Dr. Yasemin ESEN <sup>2</sup>*  
*Editor-in-Chief*

---

<sup>2</sup> ORCID Number: 0000-0003-3966-6726






## Classroom Management Skills of Preschool Teachers: Predictiveness of Demographic Characteristics, Engagement to Profession, and Liking of Children<sup>1</sup>

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 05.14.2024    | 03.11.2025    | 04.15.2025     |

Hilal Kılıç <sup>2</sup>

Ministry of National Education

Nevra Atış Akyol <sup>3</sup>

Ankara University

### Abstract

The teacher's competencies and personal and professional characteristics are extremely important in preschool education, which is the first stage. The predictive correlational research model, a quantitative research design, was used in this study to determine whether the demographic characteristics of preschool teachers, their engagement to the profession, and their liking of children predict their classroom management skills. The sample group of this study consisted of 298 preschool teachers reached by convenience sampling. "Demographic Information Form", "Classroom Management Skills Inventory for Preschool Teachers", "Teachers' Professional Engagement Scale", and "Barnett Liking of Children Scale" was used to collect data. SPSS 22 software was used to analyze the obtained data. According to the results, engagement to the profession, liking of children, and the type of preschool institution teachers worked accounted for 43% of the variance in classroom management skills, with engagement to the profession being the strongest predictor. Other variables included in the regression model (age, gender, education level, department of graduation, professional seniority, city of teaching, and the status of receiving classroom management training, etc.) did not have any predictive value on teachers' classroom management skills. The results obtained from the study were discussed with the findings in the literature, and recommendations were provided.

**Keywords:** Preschool education, preschool teachers, classroom management, engagement to the profession, liking of children.

**Citation:** Kılıç, H., & Atış Akyol, N. (2025). Classroom Management Skills of Preschool Teachers: Predictiveness of Demographic Characteristics, Engagement to Profession, and Liking of Children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 13-50. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1483672>

<sup>1</sup>This study is derived from the master thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Teacher, Ministry of National Education, E-mail: hhilalklc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2862-538X>

<sup>3</sup>Assoc. Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Preschool Education, E-mail: nevrarven@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4697-847X>

Preschool education constitutes the first step of education as a process carried out in schools in a planned way (Aktaş-Arnas & Sadık, 2018). Classroom management is defined as managing classroom activities with and for children in a way that creates effective learning (Balay, 2021). Classroom management includes teachers' planning the appropriate education process by identifying needs and facilitating learning without any disruption in the education process, covering various areas related to this plan. Education plans and curricula, teaching methods and activities, time management, environment organization, and communication issues are encompassed within classroom management (Aktaş-Arnas & Sadık, 2018). The variables affecting these issues are divided into two groups: in-class factors and out-of-class factors. In-class factors are grouped as "teacher, student, program, and physical condition of the classroom" and out-of-class factors are grouped as "family, school, immediate environment, and distant environment" (Arslan, 2019). Among the variables, the teacher has a decisive role in effective classroom management as s/he is responsible for planning and implementing the educational process (Aydın, 2000). Considering preschool education, there is an intense teacher-child interaction in the classroom due to the structure of the education process (Ceylan & Kılıç-Mocan, 2017; Jacobson, 2003). Therefore, during this intense interaction, children are affected by the characteristics of the teacher (Kuşcu et al., 2015). It is important for the teacher to use understandable language, establish eye contact with the child, and ensure that the child feels safe when communicating with the child (Akgün et al., 2011). The teacher serving as a role model means that children will learn communication skills from them and apply these skills in their lives (Atış-Akyol et al., 2021). While supporting the communication process, the teacher should create classroom rules with the children in a way that the children can understand to ensure classroom management (Çelik, 2016). Teachers should also give importance to preventive studies regarding children's unwanted behaviors and should be able to support positive behaviors (Yücesoy-Özkan, 2017). In addition to these, the classroom should be organized in accordance with the development of the children, and time management should be ensured by planning the transitions between activities appropriately (Arslan, 2019). The teacher should plan these issues for effective classroom management (Terzi, 2002). In studies revealing the effects of teachers' classroom management skills on the educational environment, it was determined that competence in classroom management has an impact on children's behavior and academic achievement (Sucuoğlu, 2008). Şişman (2011) defines effective teacher behaviors in classroom management as professional development efforts, a sense of responsibility, serving as a positive model, fostering student relationships, establishing supportive relationships among teachers, collaborating with families, and striving to build positive relationships. Here, professional engagement emerges as a concept that includes effective teacher behaviors in classroom management. In recent studies, it was determined that teachers' Engagement to their profession and classroom management skills are related issues (Acarbaş & Karaman, 2024).

Being committed to the profession, being open to learning, carefully applying the requirements of the profession, having skills that will support development, establishing positive relationships with children and the environment, and being proud of being in the profession reflect teachers' engagement to the profession (Shukla, 2014). Teachers dedicated to their profession want to be good teachers, follow new developments, use them, fulfill their professional responsibilities, value every child (Fox, 1964), cooperate in the educational environment, and spend more time with children (Butucha, 2013). In addition, the effort and engagement teachers put into teaching are also seen as related to professional commitment and influence their success in teaching (Turhan et al., 2012). In other words, it can be interpreted that the teacher's engagement to the profession is an important factor for successful education (Crosswell & Elliott, 2004). In this study, engagement to the teaching profession was analyzed in three dimensions: commitment to the profession, dedication to students, and devotion to the profession. Commitment to the profession refers to loving the teaching profession, being proud of being in the profession, belonging to teaching, and having the desire to continue in the profession. Dedication to students involves making the necessary efforts for their development, supporting them, and utilizing available resources for their benefit. Devotion to the profession refers to the teacher's efforts to develop professionally and stay updated with innovations in the field (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Considering the subjects it covers and its impacts on education, it can be said that teachers' engagement to their profession has an important place in the educational environment (Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). On the other hand, the opportunities provided to children also have an important place in teachers' classroom management skills and engagement to the profession. At this point, love is seen as an important factor in the child's ability to evaluate the opportunities provided to him/her (Ministry of National Education [MoNE], 2013). Aydın (2000) reported that the characteristics of an ideal teacher in the field of classroom management are learning continuously, being successful in human relations, being productive, motivating, and being sensitive to scientific developments and artistic activities. However, he added that these characteristics are meaningful when coupled with loving students. Mansor et al. (2012) argue that the ability of an effective teacher in classroom management to take advantage of learning opportunities in the classroom is due to their love for teaching, children, school, and the teaching profession. Liking of children, as a concept associated with teacher characteristics and classroom management in the field, is explained together with the concept of love.

Love is expressed as a concept that includes different positive emotions and behaviors (Özen & Gülaçtı, 2010). According to Fromm (2020), love is an art and requires effort. Maslow (1954) reported love as a need in the third step in the hierarchy of needs and emphasized that the need for love must be met first to move to the next step. On the other hand, love has been discussed in various sources in the context of children. The Convention on the Rights of the Child emphasizes the importance of a loving family in healthy personality development (Akipek, 2003). Life with love is



emphasized in the "1979 Mozambique Declaration of the Rights of the Child". Also, love is emphasized in the "1979 Declaration on the Physical Rights of the Child" and the "1966 Declaration on the Rights of Children of Divorced Parents" by the United Nations (Liao, 2009; as cited in Zorlu & Zorlu, 2019). Considering preschool education curricula, love is expressed among the values in the 2013 Preschool Education Curriculum (MoNE, 2013), 2024 Preschool Education Program (MoNE, 2024a), and Turkey Century Education Model Preschool Education Curriculum (MoNE, 2024b). In education, it is regarded as a necessity for the teaching profession (Gelbal & Duyan, 2010). Especially in the preschool period, teachers are expected to respond to children's needs for attention and love (Erdem & Duyan, 2011). This is because there is an intense teacher-child interaction during the preschool education process (Kuşcu et al., 2015). In other words, it can be said that the teacher's liking of children has an impact on the relationship between the teacher and the child (Dereli-İman, 2014). A teacher who loves children is expected to "take care of the child, show care, protect and look after the child, have empathy and communicate with the child, and be knowledgeable about the child's development" (Ercan, 2014). A child who is loved by his/her teacher feels valuable and important (Yıldız & Arslan, 2022). A child who feels loved also loves school and, thus, the learning process is supported (Ercan, 2014). In this regard, Pestalozzi expressed the importance of love in education as "No education based on love ever fails" (Yörükoğlu, 1982). It can also be predicted that love may have positive impacts on the child's personal development and social adaptation. Thus, it can be said that this positive impact in childhood can guide relationships in adulthood (Kapucu, 2019). From the perspective of teachers, the liking of children supports the teacher's professional success (Duruoalp & Kaytez, 2016) and competence in the field (Özbey et al., 2014).

In the literature, there were studies investigating the correlation between preschool teachers' classroom management skills and various variables. These studies investigated the correlation between preschool teachers' classroom management skills and their self-efficacy (Agbaria, 2021; Bay, 2020; Demir-Aracı, 2021; Güler, 2021; Özçelik, 2019), teaching attitudes (Uyanık-Balat et al., 2017), quality of work life (Yaman, 2019), and problem-solving skills (Zembat et al., 2017). Based on the studies conducted on the prediction of classroom management skills in the literature, it was revealed that the self-efficacy belief, professional burnout, and epistemological belief levels of preschool teachers significantly predicted classroom management skills (Yılmaz, 2021). Considering the studies on teacher engagement to the profession, it was revealed that studies conducted with preschool teachers had a limited place in the teaching field. In the literature, there were studies on the levels of teachers' engagement to their profession and the application levels of values education (Bozdaş, 2013), teachers' pre-service education competence perceptions, professional Engagement perceptions, and professional resilience beliefs (Örer, 2020), and the Engagement of paid teachers to their profession (Saribaş et al., 2020). There were various studies on teachers' liking of children. There were studies on teacher's liking of children conducted with preschool teachers (Ceylan, 2017; Duruoalp & Kaytez,

2016; Haslip et al., 2019; Kapucu, 2019; Kömbeçi, 2021; Özbey et al., 2014; Şengöz-Tosun, 2023) and preschool teacher candidates (Dereli-İman, 2014; Kaynak et al., 2015; Kuşcu et al., 2015; Yazıcı, 2013) in the related literature. On the other hand, Özbey (2018) investigated the empathic tendencies and liking of children levels of teachers who were parents and teachers who were not parents, Çay and Şanal (2016) investigated the liking of children levels of classroom teacher candidates and classroom teachers, and Atalay (2024) investigated the liking of children levels of teacher candidates. This study is important because investigating the correlation between variables, whose significance and scope in education are outlined, from a predictive perspective supports a holistic approach to teachers' classroom management skills. Therefore, the research question of this study was: "Do preschool teachers' demographic characteristics, their engagement to their profession, and their liking of children explain their classroom management skills?" In this regard, the following research question was adopted:

Are preschool teachers' demographic characteristics, engagement to their profession, and liking of children significant predictors of their classroom management skills?

### **Method**

Information about the research model, study group, data collection tools, the decision of the ethics committee, and data analysis was presented in this section.

#### **Research Model**

The correlational design, one of the quantitative research methods, was used in this study. The correlational design is divided into exploratory and predictive studies and explains the correlation between variables or the predictive status among variables (Büyüköztürk et al., 2017). In this study, the predictive status among the variables was investigated. Predictive studies are studies in which correlations are analyzed based on one variable to predict another (Karasar, 2012).

#### **Study Group**

The study group consisted of 298 preschool teachers working in public schools in different cities, selected through convenience sampling. The convenience sampling method refers to the collection of data from a group that is easily accessible and applicable (Büyüköztürk et al., 2017). The demographic information of the participants is presented in the table below.

**Table 1**

*Frequency (n) and Percentage (%) Distribution of Demographic Characteristics of Teachers*

| Variables   | Demographic characteristics               | Frequency (n) | Percentage (%) |
|---|---|---------------|----------------|
| Age   | 23-30                                     | 106           | 35.6           |
|   | 31-40                                     | 136           | 45.6           |
|   | 41-50                                     | 54            | 18.1           |
|   | 51 and more                               | 2             | .7             |
| Total   |   | 298           | 100            |
| Gender  | Female                                    | 282           | 94.6           |
|   | Male                                      | 16            | 5.4            |
| Total   |   | 298           | 100            |
| Education level                                   | Bachelor's degree                         | 260           | 87.2           |
|   | Master's degree                           | 38            | 12.8           |
| Total   |   | 298           | 100            |
| Graduated department                              | Preschool education undergraduate program | 268           | 89.9           |
|   | Child development and education           | 11            | 3.7            |
|   | Child development                         | 6             | 2.0            |
|   | Kindergarten teaching                     | 8             | 2.7            |
|   | Other                                     | 5             | 1.7            |
| Total   |   | 298           | 100            |
| Professional seniority                            | 1-5 years                                 | 93            | 31.2           |
|   | 6-10 years                                | 69            | 23.2           |
|   | 11-15 years                               | 81            | 27.2           |
|   | 16 years and over                         | 55            | 18.5           |
| Total   |   | 298           | 100            |
| City of teaching                                  | Metropolitan City                         | 197           | 66.1           |
|   | Municipality                              | 101           | 33.9           |
| Total   |   | 298           | 100            |
| Type of preschool institution they work at        | Preschool                                 | 181           | 60.7           |
|   | Nursery class                             | 117           | 39.3           |
| Total   |   | 298           | 100            |
| Status of receiving classroom management training | Yes                                       | 284           | 95.3           |
|   | No  | 14            | 4.7            |
| Total   |   | 298           | 100            |
| Where was the training received?                  | In undergraduate education                | 246           | 86.6           |
|   | In graduate education                     | 2             | .7             |
|   | In in-service training                    | 27            | 9.5            |
|   | In special training                       | 1             | .4             |
|   | Other                                     | 8             | 2.8            |
| Total   |   | 284           | 100            |

This study was conducted with permission from the Ministry of National Education (MoNE) for research implementation. In this regard, data were collected from teachers who volunteered to participate in the study through a letter sent by the Ministry of National Education to schools providing preschool education throughout Turkey in May and June 2022. Control questions were included among the scale questions to ensure accurate results from the forms shared with teachers. During the analysis process, data with inconsistencies in the control questions were removed from the data group, and the number of preschool teachers participating in the study was determined to be 298. Considering the demographic characteristics of the preschool teachers participating in the study, it was determined that the data were concentrated in the 31-40 age group, the group of graduates of the preschool teaching undergraduate program, teachers with 1-5 years of seniority, and the group of teachers who received classroom management training during their undergraduate education, as indicated in the table. Considering the other variables, it was determined that there were more female participants than male participants, more participants with a bachelor's degree than those with a master's degree, more participants working in metropolitan cities than those working in municipal cities, more participants working in kindergartens than those working in nursery classes, and more participants who received classroom management training than those who did not receive training.

#### **Data Collection Tools**

The "Demographic Information Form" prepared by the researchers, the "Classroom Management Skills Scale for Preschool Teachers" developed by Dinçer and Akgün (2015), the "Teachers' Professional Engagement Scale" developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018), and the "Barnett Liking of Child Scale" developed by Barnett and Sinisi (1990) and adapted into Turkish by Duyan and Gelbal (2008) were used to collect data.

##### ***Demographic Information Form***

The Demographic Information Form was prepared by the researcher to gather data on the participants' age, gender, education level, the department they graduated from, city of teaching, type of preschool institution they work at, professional seniority, whether they received classroom management training and information related to this training.

##### ***Classroom Management Skills Inventory for Preschool Teachers***

The "Classroom Management Skills Inventory for Preschool Teachers" was developed by Dinçer and Akgün in 2015 to determine the classroom management skills of preschool teachers. This scale consisted of 40 items and included professional skills and teacher-child interaction dimensions. In this scale, the teachers are expected to evaluate themselves between 1 and 5 points (1 "Does not define at all", 2 "Defines very little", 3 "Defines moderately", 4 "Defines mostly", 5 "Defines completely"). A high score obtained from the scale indicates a high level of classroom management skills, while a low score obtained from the scale indicates a low level of classroom

management skills. The reliability of the scale was determined by Cronbach's alpha internal consistency coefficient and the test-retest reliability coefficient. The internal consistency coefficient (Cronbach's  $\alpha$ ) of the scale was calculated to be 0.83. Internal consistency coefficients for the dimensions were found to be 0.88 for the professional skills dimension and 0.70 for the teacher-child interaction dimension; test-retest reliability coefficients were found to be 0.87 for the professional skills dimension and 0.83 for the teacher-child interaction dimension. The total score was found to be 0.91. Therefore, it was determined that the scale was a reliable measurement tool. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was found to be .81 for the total score within the scope of this study.

#### ***Teachers' Professional Engagement Scale***

The "Teachers' Professional Engagement Scale" was developed by Kozikoğlu and Senemoğlu in 2018 to determine teachers' engagement to the teaching profession. The scale consisted of 20 items and included three dimensions: commitment to the profession, dedication to the students, and devotion to the profession. In this scale, the teachers are expected to evaluate themselves between 1 and 5 points (1 "Strongly disagree", 2 "Disagree", 3 "Neutral", 4 "Agree", 5 "Strongly agree"). The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated to be 0.90. Reliability coefficients for the dimensions were found to be 0.92 for commitment to the profession, 0.86 for dedication to students, and 0.70 for devotion to the profession. Therefore, it was determined that the scale was a reliable measurement tool. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was found to be .91 for the total score within the scope of this study.

#### ***Barnett Liking of Children Scale***

Barnett and Sinisi developed the "Barnett Liking of Children Scale" in 1990 to measure the level of the liking of children. It was adapted into Turkish by Duyan and Gelbal in 2008. The scores that can be obtained from the 14-item scale vary between 14-98. In this scale, the teachers are expected to evaluate themselves on a scale of 1-7 points, from "I completely disagree" to "I completely agree". Four of the items have negative meanings (items 3, 6, 10, and 13), and ten have positive meanings. When scoring positive items, the response "I completely agree" is scored as "7", and the response "I completely disagree" is scored as "1". When scoring the negative items, the response "I completely disagree" is scored as "7" and the response "I completely agree" is scored as "1". A high score on the scale indicates that the level of liking of children is high, and a low score indicates that the level of liking of children is low. The reliability of the scale was determined by the internal consistency coefficient and the test-retest reliability coefficient. As a result of Cronbach's alpha reliability analysis, the internal consistency coefficient was calculated to be 0.92, and the test-retest reliability coefficient was calculated to be 0.85. The Cronbach's alpha coefficient of the scale was found to be .83 for the total score within the scope of this study.

### **Ethical Committee Approval**

The research process was conducted after obtaining the necessary permissions for the use of the scales from the scale developers, approval from the Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board (document date and number: 24.02.2022-136539), and research implementation permission from the Ministry of National Education, Türkiye.

### **Data Analysis**

For regression analysis, the data set was analyzed in terms of sample size, extreme value analysis, multicollinearity problem, and normality. The Kaiser Meyer-Olkin (KMO) test was used to evaluate the sample size. The KMO value was determined to be .70. This value shows that the sample size of the study is acceptable at a medium level (Field, 2013). Multivariate extreme value analysis was evaluated by calculating the Mahalanobis distance. Since the chi-square value did not exceed the critical chi-square value at the  $p > .001$  level, it was concluded that there were no extreme values in the data set (Çokluk et al., 2014). The multicollinearity problem was investigated using VIF, CI, and tolerance values. A VIF value of less than 10, a CI value of less than 30, and a tolerance value of greater than .10 indicate that there is no multicollinearity problem (Çokluk et al., 2014). It was observed that there was no multicollinearity problem between the variables in the data set (VIF = 1.506, CI = 26.501, tolerance value = .664). Finally, kurtosis and skewness coefficients were analyzed for each continuous variable to test the normality assumption. The relevant coefficients were found to be within the acceptable range for classroom management skills (skewness = -.866, kurtosis = .600), engagement to the profession (skewness = -1.576, kurtosis = 3.159), and level of liking of children (skewness = -1.761, kurtosis = 3.971). Both skewness and kurtosis can be analyzed through descriptive statistics. Acceptable skewness values are between -3 and +3, and kurtosis is appropriate between -10 and +10 (Brown, 2015). All findings were considered evidence that the data set was suitable for further analysis, and linear regression analysis was performed to answer the research question.

## Results

**Table 2**

*Simple Correlation Coefficients between Variables, Mean and Standard Deviation Values of Variables*

| Variables   | 1.    | 2.    | 3.    | 4.    | 5.     | 6.    | 7.    | 8. | M      | SD    |
|---|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|----|--------|-------|
| 1. Engagement to the profession<br>Commitment to the profession | 1     |       |       |       |        |       |       |    | 35.50  | 6.10  |
| 2. Engagement to the profession<br>Dedication to the students   | .00   | 1     |       |       |        |       |       |    | 35.76  | 4.18  |
| 3. Engagement to the profession<br>Devotion to the profession   | .49** | .60** | 1     |       |        |       |       |    | 88.02  | 10.61 |
| 4. Engagement to the profession                                 | .86** | .77** | .78** | 1     |        |       |       |    | 138.92 | 10.77 |
| 5. Professional skills<br>Classroom management skills           | .44** | .57** | .52** | .62** | 1      |       |       |    | 36.06  | 4.99  |
| 6. Teacher child interaction<br>Classroom management skills     | -.01  | -.12* | -.10  | -.08  | -.16** | 1     |       |    | 174.98 | 11.11 |
| 7. Classroom management skills                                  | .42** | .50** | .46** | .56** | .90**  | .29** | 1     |    | 83.40  | 8.23  |
| 8. Liking of children   | .54** | .47** | .33** | .58** | .46**  | .10   | .49** | 1  | 35.50  | 6.10  |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

As seen in Table 2, the total score of the engagement to profession scale had a positive correlation of .86, .77, and .78, respectively, with its dimensions: commitment to the profession, dedication to the students, and devotion to the profession. The total score of the classroom management skills scale had a positive correlation of .90 and .29, respectively, with its dimensions: professional skills and teacher-child interaction. There was a moderate positive correlation between engagement to the profession and classroom management skills ( $r = .56$ ,  $p < .01$ ). In other words, as teachers' level of engagement to their profession increased, their classroom management skills increased, too. It was determined that there was a moderate positive correlation between teachers' level of engagement to the profession and their liking of children ( $r = .58$ ,  $p < .01$ ). Accordingly, as teachers' engagement to their profession increased, their level of liking of children increased, too. Finally, there was a moderate positive correlation between teachers' classroom management skills

and their level of liking of children ( $r = .49, p < .01$ ). In other words, as teachers' classroom management skills increased, their level of liking of children increased, and as their level of liking of children increased, their classroom management skills increased.

In line with the research question, engagement to the profession, liking of children, and demographic variables (age, gender, education level, department graduated from, professional seniority, city of teaching, type of preschool institution they work at, status of receiving classroom management training, and where classroom management training was received) were included in the linear regression analysis to predict teachers' classroom management skills. Dummy coding was applied for categorical variables. The reference variable for gender was "women", the reference variable for education level was "undergraduate education", the reference variable for the department graduated from was "preschool teaching undergraduate program", the reference variable for professional seniority was "1-5 years", the reference variable city was "metropolitan city", the reference variable for receiving classroom management training was "yes", and the reference variable for where classroom management training was received was "undergraduate education". The findings for linear regression analysis are presented in Table 3.

**Table 3**  
*Regression Table for Predictors of Classroom Management Skills*

|  | B     | Std. Error | t        | $\beta$ | R   | R <sup>2</sup> |
|--|-------|------------|----------|---------|-----|----------------|
| Age  | .854  | 1217       | .702     | .05     | .65 | .43            |
| Gender <sup>a</sup>  | -2140 | 1109       | -1929    | -.08    |     |                |
| Education level  | 1684  | 1518       | 1110     | .05     |     |                |
| Graduated department <sup>c</sup>                              | 1493  | 1568       | .952     | .04     |     |                |
| Professional seniority <sup>d</sup>                            | 1124  | .792       | 1420     | .11     |     |                |
| City of teaching <sup>e</sup>                                  | -.090 | .053       | -1693    | -.07    |     |                |
| Type of Preschool institution they work at <sup>f</sup>        | 1271  | .524       | 2,427*   | .11     |     |                |
| Status of receiving classroom management training <sup>g</sup> | -3406 | 4092       | -.832    | -.06    |     |                |
| Where classroom management training was received <sup>h</sup>  | .119  | .717       | .166     | .01     |     |                |
| Engagement to the profession                                   | .414  | .058       | 7.073*** | .39     |     |                |
| Liking of children   | .337  | .075       | 4.494*** | .24     |     |                |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$



Comparing the values obtained from the pairwise correlations of variables in the correlation table with the beta values from the regression analysis, it was determined that the explanatory coefficients were relatively lower when all variables were included in the regression model. However, as seen in table 3, the regression analysis established to determine the predictors of teachers' classroom management skills was significant ( $F(11, 286)=19.526, p < .001$ ). As a result of the analysis, 43% of classroom management skills were predicted by the variables included in the regression model. The level of explanatory power obtained from the model was achieved through the significant contribution of three variables. Beta ( $\beta$ ) values demonstrate the contribution rate of the variable to the model. Accordingly, the predictors of teachers' classroom management skills were the type of preschool institution they worked in ( $\beta = .11, p < .05$ ), Engagement to the profession ( $\beta = .39, p < .001$ ), and the liking of children ( $\beta = .24, p < .001$ ). Engagement to the profession was the strongest predictor of classroom management skills. This was followed by the variables of liking of children and the type of preschool institution they worked in, respectively. It was interpreted that teachers with high levels of Engagement to their profession and liking of children also had high classroom management skills. Additionally, working in kindergarten positively predicted classroom management skills. In other words, teachers working in kindergartens had high classroom management skills. Other variables included in the regression analysis, namely "age, gender, education level, department graduated from, professional seniority, city of teaching, and the status of receiving classroom management training, where classroom management training was received)" did not predict teachers' classroom management skills.

### Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, 43% of the classroom management skills of preschool teachers were predicted by the variables included in the regression model. According to the results of the regression analysis, the predictors of teachers' classroom management skills were determined to be the type of preschool institution they work in, engagement to the profession, and liking of children. Classroom management skills were most strongly predicted by engagement to the profession, followed by liking of children and the type of preschool institution. Teachers with high levels of engagement to their profession and liking of children also had high classroom management skills. In addition, being a kindergarten teacher positively predicted classroom management skills, meaning that teachers working in kindergartens had high classroom management skills. It was determined that other variables included in the regression analysis (age, gender, education level, department graduated from, professional seniority, city of teaching, and the status of receiving classroom management training, and where classroom management training was received) did not predict teachers' classroom management skills.

There were various studies in the literature investigating the bilateral correlations related to the variables discussed in this study. In a study conducted by Bayram-Sarıkaya and Özdemir (2017) investigating the correlation between the engagement

to work, liking of children, and empathy tendencies of teachers working with children with autism, it was concluded that there was a significant and positive correlation between these three variables. This study supported the result of a moderate positive correlation between engagement to work and the liking of children obtained from the research as the concepts of engagement to work and engagement to the profession reflected the same purpose. There was no other study in the literature investigating the correlation between engagement to the profession and the liking of children, but there were studies investigating the correlation between other variables included in the basic characteristics of engagement to the profession and the liking of children. For example, it was revealed that there was a significant correlation between the liking of children and teachers' self-efficacy (Demirtaş, 2018), instructional management (Özyıldırım, 2020), classroom management skills (Kömbeçi, 2021), and communication skills (Ceylan, 2017). It was also concluded that teachers' engagement to their profession was one of the predictors of their classroom management skills. In parallel with this result, in a study conducted by Acarbaş and Karaman (2024) with classroom teachers, it was concluded that teachers' engagement to the profession positively affected their classroom management skills. In a study conducted by Yıldız and Arslan (2022), it was concluded that the self-efficacy levels of preschool teachers were predicted by their liking of children. Engin (2020) revealed a significant correlation between the teacher candidates' engagement to the profession and their skills in choosing teaching techniques. It was considered that this study could support the moderate positive correlation between engagement to the profession and classroom management skills as classroom management skills were linked to teaching techniques. Similarly, Klassen and Chiu (2011) revealed a correlation between pre-service teachers' classroom management self-efficacy and professional commitment. In a study conducted by Ergen and Elma (2020) to determine the correlation between classroom teachers' classroom management skills, academic optimism, and professional commitment, it was concluded that professional commitment was a significant predictor of teachers' classroom management skills. This finding may support the result of this study, which suggests that engagement to the profession, particularly the dimension of commitment to the profession, predicts classroom management skills. In another study conducted by Canrinus et al. (2012), a significant correlation was determined between teachers' emotional commitment to their profession and their classroom self-efficacy. In this study, it was also concluded that teachers' level of liking of children was one of the predictors of their classroom management skills. In a study conducted by Şahin (2023) investigating the effects of preschool teachers' liking of children and burnout levels on teacher self-efficacy, it was concluded that preschool teachers' liking of children predicted classroom management, which was a dimension of teacher self-efficacy. This finding supports the result of the present study. In a study conducted by Bullock et al. (2015) on early childhood educators' personality traits and classroom management self-efficacy beliefs, it was concluded that classroom management self-efficacy beliefs were predicted. It was considered that personality traits could support the results of this study as they were related to engagement to the profession and the liking of children.

In a qualitative study conducted by Durmuşoğlu-Saltalı and Erbay (2013), in which the speaking, listening, and empathy skills of preschool teachers were investigated in terms of teachers' liking of children behavior, it was determined that teachers' liking of children status was important in their speaking, listening, and empathy skills in their communication with children. Considering that the dimension of teachers' classroom management skills includes their interaction with children, it can be interpreted that the results of the study conducted by Durmuşoğlu-Saltalı and Erbay (2013) support the correlation determined in this study between preschool teachers' classroom management skills and their liking of children. There is no existing study related to the finding that the type of preschool institution where teachers work predicts their classroom management skills. In line with the results of this study, it is recommended that educators guiding students in the process of choosing a profession should inform students considering the teaching profession that liking children is an important factor for this profession. In their professional career, authorities should be aware that taking corrective steps regarding the factors affecting engagement to the profession will support teachers' engagement to their profession and, consequently, their classroom management skills. In addition to these, preschool teachers can participate in activities and training that support their development in this field by using various means of accessing information on issues such as being able to implement the requirements of the profession, responding appropriately to children's needs, child-environment relations, and establishing collaborations when necessary. Regarding the fact that working in a kindergarten predicts classroom management skills, preschool teachers working in other institutions can obtain information that will support their development in this area by communicating with kindergarten teachers for professional development purposes. Also, studies can be conducted to determine why, how, and in what ways working in kindergartens or preschool classrooms of other schools affects teachers. As with every study, this study also has limitations. This study is limited to the variables it addresses in determining the predictors of preschool teachers' classroom management skills. Therefore, new studies addressing different variables that can predict classroom management skills and reveal the correlation between variables with different advanced analyses will contribute to the literature. In addition, conducting spatial studies that utilize the observation method in the field of devotion will also contribute to the literature.



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri: Demografik Özellikler, Mesleğe Adanmışlık ve Çocuk Sevmenin Yordayıcılığı<sup>1</sup>

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 14.05.2024     | 11.03.2025   | 15.04.2025   |

Hilal Kılıç <sup>2</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı

Nevra Atış Akyol <sup>3</sup>

Ankara Üniversitesi

### Öz

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde öğretmenin yetkinlikleri, kişisel ve mesleki özellikleri son derece önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri, mesleğe adanmışlıkları ve çocuk sevmeye durumlarının sınıf yönetimi becerilerini yordama durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada nicel araştırma yöntemi olan yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme ile ulaşılmış 298 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Demografik Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği”, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde ise SPSS 22 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin %43’ünün yordayıcıları, en yüksek düzeyde yordayandan başlayarak sırasıyla mesleğe adanmışlık, çocuk sevmeye ve görev yapılan okul öncesi kurum türü değişkenleridir. Regresyon modeline alınan diğer değişkenlerin (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, öğretmenlik yapılan şehir, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu gibi) ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde yordayıcılığı bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazındaki araştırma bulguları ile tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri, sınıf yönetimi, mesleğe adanmışlık, çocuk sevmeye.

<sup>1</sup>Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: hhilalklc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2862-538X>

<sup>3</sup>Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: nevrarven@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4697-847X>

Okul öncesi eğitim, planlı bir şekilde okullarda yürütülen bir süreç olarak eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2018). Etkili öğrenmeyi oluşturacak şekilde sınıf etkinliklerinin çocuklarla ve çocuklar için yönetilmesi ise sınıf yönetimi olarak tanımlanmıştır (Balay, 2021). Sınıf yönetimi, öğretmenlerin eğitim sürecinde aksama olmadan, öğrenmeyi kolaylaştırırken ihtiyaçları saptayarak uygun eğitim süreci planlaması yapmalarını ve bu plana konu olan birçok alanı kapsamaktadır. Bu noktada eğitim planı ve programları, öğretim yöntemleri ve etkinlikleri, zaman yönetimi, ortam düzenlenmesi ve iletişim konuları sınıf yönetimi içerisinde ifade edilmektedir (Aktaş-Arnas ve Sadık, 2018). Bu konular üzerinde etkili olan değişkenler, sınıf içi faktörler, sınıf dışı faktörler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Sınıf içi faktörler “öğretmen, öğrenci, program ve sınıfın fiziki durumu” sınıf dışı faktörler “aile, okul, yakın çevre ve uzak çevre” şeklinde gruplanmaktadır (Arslan, 2019). Değişkenlerden öğretmen, eğitim sürecinin planlanmasından ve uygulanmasından sorumlu olduğu için etkili sınıf yönetiminde belirleyici özelliğe sahiptir (Aydın, 2000). Okul öncesi eğitim özelinde düşünüldüğünde eğitim sürecinin yapısı nedeni ile sınıflarda yoğun bir öğretmen çocuk etkileşimi görülmektedir (Ceylan ve Kılıç-Mocan, 2017; Jacobson, 2003). Dolayısıyla bu yoğun etkileşim sürecinde çocuklar öğretmenin sahip olduğu özelliklerden etkilenmektedir (Kuşcu vd., 2015). Çocukla iletişimde öğretmenin anlaşılır bir dil kullanması, çocuklarla göz teması kurması ve çocukların güvende hissetmelerini sağlaması kurulacak iletişim açısından değerlidir (Akgün vd., 2011). Ayrıca öğretmenin rol model olması da iletişim becerilerinin çocuklar tarafından öğrenilerek hayatlarında kullanacakları anlamına gelmektedir (Atış-Akyol vd., 2021). Öğretmen iletişim sürecini desteklerken sınıf düzenini oluşturmak adına sınıf kurallarını çocuklarla birlikte ve çocukların anlayabilecekleri şekilde oluşturmalıdır (Çelik, 2016). Öğretmen çocukların istenmeyen davranışları ile ilgili de önleyici çalışmalara önem vermeli, olumlu davranışları destekleyebilmelidir (Yücesoy-Özkan, 2017). Bunlarla birlikte çocukların gelişimlerine uygun olarak sınıf düzenlenmeli ve etkinlikler arası geçişler uygun bir şekilde planlanarak zaman yönetimi sağlanabilmelidir (Arslan, 2019). Öğretmen, etkili bir sınıf yönetimi için bu konuların tümünü planlamaya özen göstermelidir (Terzi, 2002). Öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin eğitim ortamına etkilerinin ortaya konulduğu araştırmalarda sınıf yönetimiyle ilgili yeterliliğin çocukların davranışları ve akademik başarıları üzerinde etkileri söz konusudur (Sucuoğlu, 2008). Şişman (2011), sınıf yönetiminde etkili öğretmen davranışlarını mesleki olarak gelişme çabası, sorumluluk bilinci, olumlu model olmak, öğrenciler arası ilişkileri geliştirmek, öğretmenler arasında birbirlerini destekleyici ilişkiler kurmak, aile ile iş birliği ve olumlu ilişkileri geliştirme çabası gibi davranışlar olarak ifade etmektedir. Bu noktada sınıf yönetiminde etkili öğretmen davranışlarını içinde barındıran bir kavram olarak mesleğe adanmışlık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Güncel araştırmalarda da öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları ile sınıf yönetimi becerilerinin ilişkili konular olduğu belirlenmiştir (Acarbaş ve Karaman, 2024).

Mesleğine bağlı olmak, öğrenmeye açık olmak, mesleğin gerekliliklerini dikkatle uygulamak, gelişimi destekleyecek becerilere sahip olmak, çocuklarla ve çevreyle olumlu ilişkiler kurmak, meslekte olmaktan gurur duymak öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarını ifade etmektedir (Shukla, 2014). Mesleğine adanmış öğretmenler iyi bir öğretmen olmak ister, yeni gelişmeleri takip eder, bunları kullanır, mesleki sorumluluklarını gerçekleştirir, her çocuğa kıymet verir (Fox, 1964) ve eğitim ortamında iş birliğine, çocuklarla daha fazla vakit geçirmeye özen gösterirler (Butucha, 2013). Bunların yanı sıra öğretmenlerin eğitimde gösterdikleri emek ve gayret de mesleğe adanmışlıkla ilişkili görülmektedir ve eğitimin başarısını etkilemektedir (Turhan vd., 2012). Yani başarılı bir eğitim için öğretmenin mesleğine adanmışlığının önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Crosswell ve Elliott, 2004). Bu araştırmada incelenen öğretmenlik mesleğine adanmışlık, mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma şeklinde üç alt boyutta incelenmiştir. Mesleğe bağlılık, öğretmenlik mesleğinin sevilerek yapılması, meslekte olmaktan gurur duymak, öğretmenliğe aidiyet ve meslekte devam etme isteğini ifade etmektedir. Öğrencilere adanma, çocukların gelişimleri konusunda gerekli uğraşı gösterme, çocukları desteklemek ve sahip olunan olanakları çocuklar için değerlendirmektir. Özverili çalışmayla ise öğretmenin mesleki olarak kendini geliştirmeye çalışması ve alanındaki yenilikleri takip etmesi ifade edilmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Kapsadığı konular açısından ve eğitime etkileri açısından bakıldığında öğretmenlerin mesleklerine adanmışlıklarının eğitim ortamında önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Diğer yandan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve mesleğe adanmışlıklarında çocuklara sağlanacak fırsatlar da önemli bir yere sahiptir. Bu noktada çocuğun ona sağlanan fırsatları değerlendirebilmesinde sevgi, önemli bir etken olarak görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Aydın (2000), öğretmenin sürekli öğrenmesi, insan ilişkilerinde başarılı, üretken, güdüleyici, bilimsel gelişmelere ve sanat faaliyetlerine duyarlı olması gibi özellikleri sınıf yönetimi alanında ideal öğretmenin özellikleri olarak belirtmiştir. Ancak bu özelliklerin öğrencileri sevmekle anlamlandığını eklemiştir. Mansor vd. (2012) sınıf yönetimi konusunda etkili öğretmenin sınıftaki öğrenme fırsatlarını değerlendirebilmesinin öğretmeyi sevmesinden, çocukları, okulu ve öğretmenlik mesleğini sevmesinden kaynaklandığını savunmaktadırlar. Alanda öğretmen özellikleri ve sınıf yönetimi ile ilişkilendirilen bir kavram olarak çocuk sevgisi, sevgi kavramıyla birlikte açıklanmıştır.

Sevgi, farklı olumlu duyguları ve davranışları içinde barındıran bir kavram olarak ifade edilmektedir (Özen ve Gülaçtı, 2010). Fromm'a (2020) göre sevgi, bir sanattır ve çabalamayı gerektirir. Maslow (1954) ise sevgiyi ihtiyaçlar hiyerarşisinde bir ihtiyaç olarak üçüncü basamakta belirtmiş ve bir üst basamağa geçiş için öncelikle sevgi ihtiyacının karşılanması gerektiğini vurgulamıştır. Diğer yandan sevgi, çocuk bağlamında çeşitli kaynaklarda ele alınmıştır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de sağlıklı kişilik gelişiminde sevgi dolu bir ailenin önemi (Akipek, 2003), "1979 Mozambik Çocuk Hakları Bildirgesi"nde sevgiyle yaşam, "1979 Çocukların Fiziksel Hakları Beyanname" ve Birleşmiş Milletlerde "1966 Anne ve Babası Bosanmış

Çocukların Hakları Bildirgesi”nde sevgi vurgusu yer almaktadır (Liao, 2009; akt. Zorlu ve Zorlu, 2019). Okul öncesi eğitim programları incelendiğinde sevgi, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013), 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2024a) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (MEB, 2024b) değerler arasında ifade edilmiştir. Eğitimde ise öğretmenlik mesleği için bir gereklilik olarak görülmektedir (Gelbal ve Duyan, 2010). Özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerden çocukların ilgi ve sevgi ihtiyaçlarına yanıt vermeleri beklenir (Erdem ve Duyan, 2011). Çünkü okul öncesi eğitim sürecinde yoğun bir öğretmen-çocuk etkileşimi söz konusudur (Kuşcu vd., 2015). Başka bir ifade ile öğretmenin çocuk sevgisinin öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz (Dereli-İman, 2014). Çocuğu seven öğretmenler “çocukla ilgilenmesi, özen göstermesi, koruması ve kollaması, empati ve iletişim kurması, çocuğun gelişimine dair bilgili olması” beklenir (Ercan, 2014). Öğretmeni tarafından sevilen çocuk kıymetli ve önemli hisseder (Yıldız ve Arslan, 2022). Sevgiyi hisseden çocuk da okulu sever ve böylece öğrenme süreci desteklenir (Ercan, 2014). Bu noktada sevginin eğitimdeki önemini Pestalozzi “Temelinde sevgi olan hiçbir eğitim başarısızlığa uğramaz.” şeklinde ifade etmiştir (Yörükoğlu, 1982). Ayrıca sevginin çocuğun kişisel gelişimi ve toplumsal uyumu üzerinde de olumlu etkileri olabileceği öngörülebilir. Böylece çocukluk dönemindeki bu olumlu etkinin yetişkinlik hayatında ilişkilere rehberlik edebileceği söylenebilir (Kapucu, 2019). Öğretmenler açısından bakıldığında ise çocuk sevgisi, öğretmenin meslekteki başarısını (Durualp ve Kaytez, 2016) ve alandaki yeterliliğini (Özbey vd., 2014) desteklemektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlikleri (Agbaria, 2021; Bay, 2020; Demir-Aracı, 2021; Güler, 2021; Özçelik, 2019), öğretmenlik tutumları (Uyanık-Balat vd., 2017), iş yaşam kalitesi (Yaman, 2019), problem çözme becerileri (Zembat vd., 2017) arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Alan yazında sınıf yönetimi becerilerinin yordanmasına yönelik yapılmış araştırmalara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç, mesleki tükenmişlik ve epistemolojik inanç düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerini anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur (Yılmaz, 2021). Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlik alanlarının içinde okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmaların sınırlı bir yere sahip olduğu görülmüştür. Alan yazında öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeylerine (Bozdaş, 2013), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarına (Örer, 2020), ücretli öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarına (Sarıbaş vd., 2020) yönelik çalışmalara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuk sevme durumlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde ise çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri (Ceylan, 2017; Durualp ve Kaytez, 2016; Haslip vd., 2019; Kapucu, 2019; Kömbeçi, 2021; Özbey vd., 2014; Şengöz-Tosun, 2023) ve okul öncesi öğretmen adaylarıyla (Dereli-İman, 2014; Kaynak vd., 2015; Kuşcu vd., 2015; Yazıcı, 2013) çocuk sevme

üzerine gerçekleştirilen çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Diğer yandan Özbey (2018), ebeveyn olan öğretmenler ile ebeveyn olmayan öğretmenlerin empatik eğilimleri ve çocuk sevmeye düzeylerini, Çay ve Şanal (2016) sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin, Atalay (2024) öğretmen adaylarının çocuk sevmeye düzeylerini incelemiştir. Bu çalışma, eğitim açısından önemi ve kapsamı belirtilen değişkenler arasındaki ilişkilerin yordayıcılık boyutunda birlikte incelenmesinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından bütünsel bir bakış açısını desteklediği için önemlidir. Bu nedenle çalışmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri, mesleğe adanmışlıkları ve çocuk sevmeye durumları sınıf yönetimi becerilerini açıklamakta mıdır? sorusu olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

“Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri, mesleğe adanmışlıkları, çocuk sevmeye durumları sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı mıdır?”

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, etik kurul kararı ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desen kullanılmıştır. Korelasyonel desen, keşfedici ve yordayıcı çalışmalar olarak ayrılarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ya da değişkenler arasındaki yordayıcılık durumunu açıklamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu çalışmada da değişkenler arasındaki yordayıcılık durumu incelenmiştir. Yordayıcı çalışmalar, değişkenlerin birinden yola çıkarak diğer değişkenin yordanması üzerine ilişkilerin incelendiği çalışmalardır (Karasar, 2012).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma grubunu farklı şehirlerdeki devlet okullarında görev yapan uygun örnekleme ile ulaşılmış 298 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, verilerin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir bir gruptan toplanmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.



**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans (n) ve Yüzde (%) Dağılımı*

| Değişkenler                          | Demografik özellikler                    | Frekans (n) | Yüzde (%)  |
|--------------------------------------|--|-------------|------------|
| Yaş                                  | 23-30                                    | 106         | 35,6       |
|                                      | 31-40                                    | 136         | 45,6       |
|                                      | 41-50                                    | 54          | 18,1       |
|                                      | 51 ve üzeri                              | 2           | ,7         |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Cinsiyet                             | Kadın                                    | 282         | 94,6       |
|                                      | Erkek                                    | 16          | 5,4        |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Eğitim Düzeyi                        | Lisans                                   | 260         | 87,2       |
|                                      | Yüksek lisans                            | 38          | 12,8       |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Mezun olunan bölüm                   | Okul öncesi öğretmenliği lisans programı | 268         | 89,9       |
|                                      | Çocuk gelişimi ve eğitimi                | 11          | 3,7        |
|                                      | Çocuk gelişimi                           | 6           | 2,0        |
|                                      | Anaokulu öğretmenliği                    | 8           | 2,7        |
|                                      | Diğer                                    | 5           | 1,7        |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Mesleki kıdem                        | 1-5 yıl                                  | 93          | 31,2       |
|                                      | 6-10 yıl                                 | 69          | 23,2       |
|                                      | 11-15 yıl                                | 81          | 27,2       |
|                                      | 16 yıl ve üzeri                          | 55          | 18,5       |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Öğretmenlik yapılan şehir            | Büyükşehir                               | 197         | 66,1       |
|                                      | Belediye                                 | 101         | 33,9       |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Görev yapılan okul öncesi kurum türü | Anaokulu                                 | 181         | 60,7       |
|                                      | Ana sınıfı                               | 117         | 39,3       |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Sınıf yönetimi eğitimi alma durumu   | Evet                                     | 284         | 95,3       |
|                                      | Hayır                                    | 14          | 4,7        |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>298</b>  | <b>100</b> |
| Eğitim alınmışsa nerede alındığı     | Lisans eğitiminde                        | 246         | 86,6       |
|                                      | Lisansüstü eğitimde                      | 2           | ,7         |
|                                      | Hizmet içi eğitimde                      | 27          | 9,5        |
|                                      | Özel eğitimlerde                         | 1           | ,4         |
|                                      | Diğer                                    | 8           | 2,8        |
| <b>Toplam</b>                        |  | <b>284</b>  | <b>100</b> |

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığında alınan araştırma uygulama izni ile yürütülmüştür. Bu kapsamda veriler, 2022 Mayıs ve Haziran aylarında Milli Eğitim Bakanlığının Türkiye genelinde bünyesinde bulundurduğu okul öncesi eğitim veren okullara gönderdiği yazı ile araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden toplanmıştır. Öğretmenlerle paylaşılan formlardan doğru sonuçlar alınabilmesi adına ölçek soruları arasına kontrol soruları yerleştirilmiştir. Analiz sürecinde kontrol sorularında tutarsızlık görülen veriler veri grubundan çıkarılarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni sayısı 298 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler incelendiğinde verilerin tabloda belirtildiği üzere 31-40 yaş grubunda, okul öncesi öğretmenliği bölümü lisans programı mezunları grubunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve sınıf yönetimi eğitimini lisans eğitiminde alan öğretmenlerin bulunduğu grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer değişkenler incelendiğinde ise kadın katılımcıların erkeklerden, lisans mezunu katılımcıların yüksek lisans mezunlarından, büyükşehirlerde çalışan katılımcıların belediye olan şehirlerde çalışanlardan, anaokulunda çalışanların ana sınıfında çalışanlardan ve sınıf yönetimi eğitimi alanların eğitim almayan katılımcılardan daha fazla olduğu belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu”, Dinçer ve Akgün’ün (2015) geliştirdikleri “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, Kozikoğlu ve Senemoğlu’nun (2018) geliştirdikleri “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” ve Barnett ve Sinisi (1990) tarafından geliştirilen Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” kullanılmıştır.

#### ***Demografik Bilgi Formu***

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, öğretmenlik yapılan şehir, görev yapılan okul öncesi kurum türü, mesleki kıdem, sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alma durumu ve bu eğitime ilişkin bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formudur.

#### ***Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği***

Dinçer ve Akgün tarafından 2015 yılında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” geliştirilmiştir. 40 maddeden oluşan ölçekte mesleki beceriler ve öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutları yer almaktadır. Ölçekte öğretmenlerden kendilerini 1-5 puan arasında değerlendirmeleri beklenir (1“Hiç tanımlamıyor”, 2“Çok az tanımlıyor”, 3“Orta derecede tanımlıyor”, 4“Çoğunlukla tanımlıyor”, 5“Tamamen tanımlıyor”). Ölçekten alınan puanın yüksek olması sınıf yönetimi becerileri düzeyinin yüksek olduğunu, ölçekten alınan puanın düşük olması sınıf yönetimi becerileri düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach  $\alpha$ ) 0.83 olarak

hesaplanmıştır. Alt boyutlara yönelik iç tutarlık katsayıları mesleki beceriler alt boyutu için 0.88, öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutu için 0.70; test tekrar test güvenilirlik katsayısı mesleki beceriler alt boyutu için 0.87, öğretmen çocuk etkileşimi alt boyutu için 0.83 bulunmuştur. Toplam puan için 0.91 bulunmuştur. Ulaşılan bu değerlerle ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı bu araştırma kapsamında toplam puan için .81 bulunmuştur.

### ***Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği***

Kozikoğlu ve Senemoğlu tarafından 2018 yılında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçekte mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma olarak üç alt boyut yer almaktadır. Ölçekte öğretmenlerden kendilerini 1-5 puan arasında değerlendirmeleri beklenir (1“Kesinlikle katılmıyorum”, 2“Katılmıyorum”, 3“Kararsızım”, 4“Katılıyorum”, 5“Kesinlikle katılıyorum”). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara yönelik güvenilirlik katsayıları ise mesleğe bağlılık için 0.92, öğrencilere adanma için 0.86 ve özverili çalışma için 0.70 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı bu araştırma kapsamında ise toplam puan için .91 bulunmuştur.

### ***Barnett Çocuk Sevme Ölçeği***

Barnett ve Sinisi 1990 yılında çocuk sevme düzeyini ölçmek amacıyla “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” geliştirmişlerdir. Duyan ve Gelbal tarafından 2008 yılında ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. 14 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek puanlar 14-98 arasında değişmektedir. Ölçekte öğretmenlerden “Hiç katılmıyorum” yanıtından “Tamamen katılıyorum” yanıtına doğru sıralanmış 1-7 puan arasında kendilerini değerlendirmeleri beklenir. Maddelerden dördü olumsuz (3, 6, 10 ve 13. maddeler), onu olumlu anlam taşımaktadır. Olumlu maddeler puanlanırken “Tamamen katılıyorum” yanıtı “7” ile “Hiç katılmıyorum” yanıtı “1” ile puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında ise “Hiç katılmıyorum” yanıtı “7” ile “Tamamen katılıyorum” yanıtı “1” ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan yüksek ise çocukları sevme düzeyinin yüksek, düşük ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik analizi sonucu iç tutarlık katsayısı 0.92, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise bu çalışmada toplam puan için .83 bulunmuştur.

### **Etik Kurul Kararı**

Araştırma süreci ölçeklerin çalışmada kullanılmasına yönelik ölçek sorumlularından alınan gerekli izinler, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu kararı (Evrak tarih ve

sayısı: 24.02.2022-136539) ve Milli Eğitim Bakanlığından alınan araştırma uygulama izni ile yürütülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Regresyon analizi için veri seti örneklem büyüklüğü, uç değer analizi, çoklu bağlantılılık sorunu ve normallik açısından incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün değerlendirilmesinde Kaiser Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. KMO değeri .70 olarak belirlenmiştir. Bu değer çalışmanın örneklem büyüklüğünün orta düzeyde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Field, 2013). Çok değişkenli uç değer analizi mahalobis uzaklığı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Buna göre ki-kare değeri kritik ki-kare değerini  $p > .001$  düzeyinde aşmadığından veri setinde herhangi bir uç değer olmadığı görülmüştür (Çokluk vd., 2014). Çoklu bağlantı sorunu VIF, CI ve tolerans değerleri kullanılarak incelenmiştir. VIF değerinin 10'dan küçük, CI değerinin 30'dan küçük ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir (Çokluk vd., 2014). Veri setinde değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür (VIF = 1.506, CI=26.501, tolerans değeri = .664). Son olarak normallik varsayımının test edilmesi için her bir sürekli değişken için basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir. İlgili katsayılar sınıf yönetimi becerileri (çarpıklık = -.866 , basıklık = .600), mesleğe adanmışlık (çarpıklık = -1.576 , basıklık = 3.159) ve çocuk sevme düzeyi (çarpıklık = -1.761 , basıklık = 3.971) için kabul edilebilir aralıkta bulunmuştur. Bu noktada hem çarpıklık hem de basıklık tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla analiz edilebilir. Kabul edilebilir çarpıklık değerleri ise -3 ile +3 arasındadır ve basıklık -10 ile +10 aralığında uygundur (Brown, 2015). Tüm bulgular veri setinin ileri analizler için uygun olduğunun kanıtı olarak değerlendirilmiştir ve araştırma sorusuna yanıt aramak için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## Bulgular

**Tablo 2**

*Değişkenler Arasındaki Basit Korelasyon Katsayıları, Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| Değişkenler   | 1.    | 2.    | 3.    | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8. | M      | SD    |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----|--------|-------|
| 1. Mesleğe adanmışlık_ Mesleğe bağlılık                 | 1     |       |       |       |       |       |       |    | 35.50  | 6.10  |
| 2. Mesleğe adanmışlık_ Öğrencilere adanma               | .00   | 1     |       |       |       |       |       |    | 35.76  | 4.18  |
| 3. Mesleğe adanmışlık_ Özverili çalışma                 | .49** | .60** | 1     |       |       |       |       |    | 88.02  | 10.61 |
| 4. Mesleğe adanmışlık                                   | .86** | .77** | .78** | 1     |       |       |       |    | 138.92 | 10.77 |
| 5. Mesleki beceriler_ Sınıf yönetimi becerileri         | .44** | .57** | .52** | .62** | 1     |       |       |    | 36.06  | 4.99  |
| 6. Öğretmen çocuk etkileşimi_ Sınıf yönetimi becerileri | -.01  | -.12* | -.10  | -.08  | -     | 1     |       |    | 174.98 | 11.11 |
| 7. Sınıf yönetimi becerileri                            | .42** | .50** | .46** | .56** | .90** | .29** | 1     |    | 83.40  | 8.23  |
| 8. Çocuk sevme  | .54** | .47** | .33** | .58** | .46** | .10   | .49** | 1  | 35.50  | 6.10  |

\*p < .05, \*\*p < .01, \*\*\*p < .001

Tablo 2'den anlaşıldığı üzere mesleğe adanmışlık ölçeği toplam puanı ile alt boyutları mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma arasında sırasıyla .86, .77 ve .78 düzeyinde pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam puanı ile alt boyutları mesleki beceriler ve öğretmen çocuk etkileşimi arasında sırasıyla .90 ve .29 düzeyinde pozitif ilişki bulunmaktadır. Mesleğe adanmışlık ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki vardır ( $r = .56, p < .01$ ). Başka bir deyişle öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi becerileri artmakta ya da sınıf yönetimi becerileri arttıkça mesleğe adanmışlıkları artmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyi ile çocuk sevme arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .58, p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları arttıkça çocuk sevme düzeyleri artmaktadır ya da çocuk sevme düzeyleri arttıkça mesleğe adanmışlıkları artmaktadır. Son olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çocuk sevme düzeyleri arasında orta düzey pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ( $r = .49, p < .01$ ). Yani öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça çocuk sevme düzeylerinin, çocuk sevme düzeyleri arttıkça sınıf yönetim becerilerinin arttığı belirtilebilir.

Araştırma sorusu doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yordamak amacıyla mesleğe adanmışlık ve çocuk sevme ile demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, öğretmenlik yapılan şehir, görev yapılan okul öncesi kurum türü, sınıf yönetimi eğitimi alma

durumu, sınıf yönetimi eğitiminin nerede alındığı) doğrusal regresyon analizine dahil edilmiştir. Kategorik değişkenler için dummy kodlama yapılmıştır. Cinsiyet için referans değişkeni “kadınlar”, eğitim düzeyi için referans değişkeni “lisans eğitimi”, mezun olunan bölüm için referans değişkeni “okul öncesi öğretmenliği bölümü lisans programı”, mesleki kıdem için referans değişkeni “1-5 yıl”, öğretmenlik yapılan şehir için referans değişkeni “büyükşehir”, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu için referans değişkeni “evet”, sınıf yönetimi eğitiminin nerede alındığı için referans değişkeni ise “lisans eğitiminde” olarak belirlenmiştir. Doğrusal regresyon analizine yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Tablosu*

|  | B      | Std. Error | t        | $\beta$ | R   | R <sup>2</sup> |
|--|--------|------------|----------|---------|-----|----------------|
| Yaş  | .854   | 1.217      | .702     | .05     | .65 | .43            |
| Cinsiyet <sup>a</sup>                                  | -2.140 | 1.109      | -1.929   | -.08    |     |                |
| Eğitim düzeyi <sup>b</sup>                             | 1.684  | 1.518      | 1.110    | .05     |     |                |
| Mezun olunan bölüm <sup>c</sup>                        | 1.493  | 1.568      | .952     | .04     |     |                |
| Mesleki kıdem <sup>d</sup>                             | 1.124  | .792       | 1.420    | .11     |     |                |
| Öğretmenlik yapılan şehir <sup>e</sup>                 | -.090  | .053       | -1.693   | -.07    |     |                |
| Görev yapılan okul öncesi kurum türü <sup>f</sup>      | 1.271  | .524       | 2.427*   | .11     |     |                |
| Sınıf yönetimi eğitimi alma durumu <sup>g</sup>        | -3.406 | 4.092      | -.832    | -.06    |     |                |
| Sınıf yönetimi eğitiminin nerede alındığı <sup>h</sup> | .119   | .717       | .166     | .01     |     |                |
| Mesleğe adanmışlık                                     | .414   | .058       | 7.073*** | .39     |     |                |
| Çocuk sevme  | .337   | .075       | 4.494*** | .24     |     |                |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Korelasyon tablosunda değişkenlerin ikili ilişkilerinden elde edilen değerlerle regresyon analizi beta değerleri karşılaştırıldığında regresyon analizinde tüm değişkenler modele dahil edildiğinde açıklayıcılık katsayılarının görece daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcılarının belirlenmesi amacıyla kurulan regresyon analizi anlamlıdır ( $F(11, 286)=19.526$ ,  $p < .001$ ). Analiz sonucunda sınıf yönetimi becerilerinin %43’ü regresyon modeline alınan değişkenler tarafından yordanmaktadır. Modelden elde edilen açıklayıcılık düzeyi üç değişkenin modele anlamlı katkısıyla elde edilmiştir. Beta ( $\beta$ ) değerleri değişkenin modele katkı oranını göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcıları görev yapılan okul öncesi kurum türü ( $\beta = .11$ ,  $p < .05$ ), mesleğe adanmışlık ( $\beta = .39$ ,  $p < .001$ ) ve çocuk sevme ( $\beta = .24$ ,  $p < .001$ ) değişkenleridir. Sınıf yönetimi becerilerini en yüksek düzeyde yordayan değişken mesleğe adanmışlıktır. Bunu sırasıyla çocuk sevme ve görev yapılan okul öncesi kurum türü değişkenleri izlemektedir. Mesleğe adanmışlık ve çocuk sevme düzeyleri yüksek olan

öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek olduğu belirtilebilir. Ayrıca anaokulunda çalışıyor olmak sınıf yönetimi becerilerini pozitif yordamaktadır. Başka bir deyişle anaokulunda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yüksektir. Regresyon analizine alınan diğer değişkenler “yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, öğretmenlik yapılan şehir, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu ve sınıf yönetimi eğitiminin nerede alındığı” öğretmenlerin sınıf yönetimini yordamamaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin %43’ü regresyon modeline alınan değişkenler tarafından yordamaktadır. Regresyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcıları görev yapılan okul öncesi kurum türü, mesleğe adanmışlık ve çocuk sevmeye değişkenleri olarak saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerileri en yüksek düzeyde mesleğe adanmışlık sonrasında çocuk sevmeye ve görev yapılan okul öncesi kurum türü değişkenleri tarafından yordamaktadır. Mesleğe adanmışlık ve çocuk sevmeye düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri de yüksektir. Ayrıca anaokulunda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini pozitif yordamaktadır yani anaokulunda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yüksektir. Regresyon analizine alınan diğer değişkenlerin ise (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, öğretmenlik yapılan şehir, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu, sınıf yönetimi eğitiminin nerede alındığı) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yordamadığı görülmüştür.

Alan yazında bu çalışmada ele alınan değişkenlerle ilgili ikili ilişkilerin incelendiği çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Bayram-Sarıkaya ve Özdemir (2017) tarafından otizmlilerle çalışan öğretmenlerin işe adanmışlıkları, çocuk sevmeleri ve empati eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada bu üç değişken arasında anlamlı düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu çalışma, işe adanmışlık ve mesleğe adanmışlık terimlerinin aynı amacı yansıtmaması nedeniyle araştırılmadan elde edilen mesleğe adanmışlık ve çocuk sevmeye arasındaki orta düzey pozitif yönlü ilişki sonucunu desteklemektedir. Alan yazında mesleğe adanmışlık ve çocuk sevmeye arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır ancak mesleğe adanmışlığın temel özelliklerinin içerisinde bulunan başka değişkenler ile çocuk sevmeye arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin çocuk sevmeye ile öğretmenlerin öz yeterliği (Demirtaş, 2018), öğretmenlerin öğretim yönetimi (Özyıldırım, 2020), öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri (Kömbeçi, 2021), öğretmenlerin iletişim becerileri (Ceylan, 2017) arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcılarından biri olduğu sonucudur. Bu sonucu destekler nitelikte Acarbaş ve Karaman (2024) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının sınıf yönetimi becerilerini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Yıldız ve Arslan’ın (2022) çalışmalarında ise okul öncesi

öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin çocuk sevgisi tarafından yordandığı belirlenmiştir. Engin (2020) ise öğretmen adaylarının mesleki adanmışlıkları ile öğretim tekniklerinin seçimine ilişkin becerileri arasında anlamlı ilişkiye ulaşmıştır. Bu çalışmanın mesleğe adanmışlık ile sınıf yönetimi becerileri arasında saptanan orta düzey pozitif yönlü ilişkiyi sınıf yönetimi becerilerinin öğretim teknikleriyle bağlantılı olması sebebiyle destekleyebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Klassen ve Chiu (2011) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterliklerinin mesleki bağlılıkla ilişkisini saptamışlardır. Yapılan regresyon analizinde ulaşılan sonucu destekler nitelikte Ergen ve Elma (2020) tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmada mesleki bağlılığın, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı yordayıcısı olması bu çalışmada saptanan ve mesleğe bağlılık alt boyutuna sahip mesleğe adanmışlığın sınıf yönetimi becerilerini yordadığına ilişkin sonucu destekleyebileceği söylenebilir. Canrinus vd. (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin duygusal mesleğe bağlılıkları ile sınıf öz yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcılarından biri olduğu sonucudur. Şahin (2023) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye ve tükenmişlik düzeylerinin, öğretmen öz yeterliğine etkisini incelediği çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarının öğretmen öz yeterliği alt boyutu olan sınıf yönetimini yordadığı belirlenmiştir dolayısıyla bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bullock vd. (2015) erken çocukluk eğitimcilerinin kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inançları üzerine yaptıkları çalışmada sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişilik özelliklerinin mesleğe adanmışlık ve çocuk sevmeye ile ilişkili durumlar olması sebebiyle bu çalışma sonuçlarını destekleyebileceği düşünülmektedir. Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay'ın (2013) yaptıkları nitel bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelendiği çalışmalarında öğretmenlerin çocuk sevmeye durumlarının çocuklarla iletişimlerinde konuşma, dinleme ve empati becerilerinde önemli olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde çocuklarla etkileşimleri boyutunun bu becerileri kapsadığı düşünüldüğünde Durmuşoğlu-Saltalı ve Erbay (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçlarının bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocuk sevmeye arasında saptanan ilişkiyi desteklediği ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen görev yapılan okul öncesi kurum türünün okul öncesi öğretmenlerinin sınıf becerilerini yordamasına yönelik sonuçla ilgili ise herhangi bir çalışmaya ulaşılabilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilere meslek seçme aşamasında rehberlik eden eğitimcilerin, öğretmenlik mesleğini seçecek öğrencilere çocuk sevmenin bu meslek için önemli bir faktör olduğu ile ilgili bilgi vermeleri önerilir. Mesleki hayat sürecinde ise yetkili kişiler, mesleğe adanmışlığı etkileyen faktörler konusunda iyileştirici adımlar attıklarında öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarını dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerini destekleyeceklerini bilmelidirler. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri, mesleğe adanmışlık içerisinde



değerlendirilen mesleğin gerekliliklerini uygulayabilme, çocukların ihtiyaçlarına uygun yanıt verebilme, çocuk ve çevre ilişkileri gibi konularda çeşitli bilgiye ulaşma yollarını kullanarak ve gerekli durumlarda kurulabilecek iş birlikleri ile bu alanda kendi gelişimlerini destekleyici etkinliklere ve eğitimlere katılabilirler. Anaokulunda çalışıyor olmanın sınıf yönetimi becerilerini yordadığıyla ilgili ise diğer kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri mesleki gelişim amacıyla anaokulu öğretmenleri ile bağlantı kurarak bu alanda gelişimlerini destekleyebilecek bilgilere ulaşabilirler. Ayrıca anaokulu veya diğer okulların ana sınıflarında görev yapmanın öğretmenleri neden, nasıl ve hangi yönlerle etkilediği araştırılabilir. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcılarını belirlerken sadece ele aldığı değişkenler ile sınırlıdır. Bu nedenle yapılacak olan yeni araştırmalarda sınıf yönetimi becerilerini yordayabilecek farklı değişkenlerin de test edildiği ve farklı ileri düzey analizler ile değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulabileceği çalışmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca adanmışlık alanında gözlem yönteminden faydalanan uzamsal çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayacaktır.

### References

- Acarbaş, S., & Karaman, K. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve tükenmişliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi [The effect of classroom teachers professional commitment and burnout on their classroom management skills]. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 5(2), 77-93. <https://doi.org/10.55661/jnate.1537813>
- Agbaria, Q. (2021). Classroom management skills among kindergarten teachers as related to emotional intelligence and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1019-1034. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14160a>
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi [The evaluation of classroom management strategies of preschool teachers in classroom activities]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209753#241329>-209753.pdf
- Aktaş-Arnas, Y., & Sadık, F. (2018). *Okul öncesinde sınıf yönetimi [Classroom management in preschool]* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, E. (Ed.). (2019). *Erken çocuklukta davranış yönetimi [Behavior management in early childhood]*. Eğiten Kitap.
- Atalay, D. (2024). Öğretmen adaylarının çocuk sevme durumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama düzeyi [The level to which teacher candidates' liking for children predicts their attitudes towards the teaching profession]. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 447-466. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1389135>
- Atış-Akyol, N., Ata-Doğan, S., & Durmuşoğlu, M. C. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi [The importance of teacher's communication skills in preschool education: Family involvement, cooperation and teacher-child relationship]. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887- 899. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi [Classroom management]* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Barnett, M. A., & Sinisi, C. S. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 161-167. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674055>

- Bayram-Sarıkaya, B., & Özdemir, S. (2017). Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevme ve empati eğilimleri arasındaki ilişki [The relationship between work engagement, empathy and liking of children in teachers working with autistic children]. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 27-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/43556/532591>
- Balay, R. (2021). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi [Classroom management in 2000s]* (10. Baskı). Pegem Akademi
- Bay, N. D. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy belief and classroom management skills of preschool teachers with other variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020459463>
- Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekanın düzenlenmesi [Organization of physical space in preschool education]. In G. Uyanık-Balat & H. Bilgin (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi [Classroom management in preschool education]* (2. b., pp. 151-159). Eğiten Kitap.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, The Guilford Press.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between the level of teachers' commitment to teaching and the level of their practice in values education]* (Thesis No. 363193) [Master thesis, Hacettepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(2), 175-183. <https://doi.org/10.1037/a0038547>
- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3(8), 363-372. <http://doi.org/10.15580/GJER.2013.8.080913830>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* (23. Baskı). Pegem Akademi.

- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators or teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of relationship between pre-school teachers' liking of children levels and communication skills]* (Thesis No. 456896) [Master thesis, Aksaray University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ceylan, E. A., & Kılıç-Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi [Investigation of pre-school teachers' communication skills]. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 111-127. <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/36134/405897>
- Çay, Y., & Şanal, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi [Candidate primary school and primary school teachers' level of liking of children]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 134-142. <https://dergipark.org.tr/pub/goputeb/issue/34311/379499>
- Çelik, K. (2016). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme [Creating discipline and developing rules]. In H. Kıran & K. Çelik (Eds.), *Etkili sınıf yönetimi [Effective classroom management]* (12. b., pp. 240-246). Anı Yayıncılık.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences SPSS and LISREL applications]* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. *In AARE Conference*, 1-12. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/cro04237.pdf>
- Demir-Aracı, D. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile programdaki etkinliklere yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi [Analysis of the classroom management skills of preschool teachers and their self-efficiency about the program activities]* (Thesis No. 669446) [Master thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Demirtaş, V. Y. (2018). A study on teacher candidates' self-efficacy, motivation and affection levels for children. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 111-125. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3661>

- Dereli-İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi [Examining preschool teacher candidates' liking child and motivations for teaching professions]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6950>
- Dinçer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi [Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teachers' classroom management skills with different variables]. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 187-201. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2346>
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevme davranışı açısından incelenmesi [Examination of speaking, listening, empathy skills of preschool teachers in terms of liking of children]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59473/854639>
- Duruoğlu, E., & Kaytez, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının çocuk sevmeye düzeyleri ile bazı değişkenler açısından incelenmesi [Evaluation of preschool teachers' job satisfaction from the point of their children love and other variables]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 97-112. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2016.006>
- Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması [The adaptation study of Barnett Liking of Children Scale to Turkish]. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/674/125>
- Engin, M. Ç. (2020). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin adanmışlıkları ile öğretim tekniklerini seçme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationship between the commitment of the teacher candidates to the teaching profession and their ability to choose teaching techniques]* (Thesis No. 623608) [Master thesis, Atatürk University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi [Liking of children in teachers]. *Journal of Turkish Studies*, 9(8), 435-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7370>
- Erdem, Y., & Duyan, V. A. (2011). Determination of the factors that affect the level of pediatric nurses' liking of children. *Turkish Journal of Medical Sciences*. 41(2), 295-305. <https://doi.org/10.3906/sag-1003-700>

- Ergen, Y., & Elma, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki [The correlation among the primary school teachers' classroom management skills, academic optimism and professional commitment]. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-656449>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistic Using IBMSPSS Statistics*, Sage.
- Fox, R. B. (1964). The “committed” teacher. *Educational Leadership*.
- Fromm, E. (2020). *Sevme sanatı [The art of loving]*. (I. Gündüz, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Gelbal, S., & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi [Examination of variables affecting primary school teachers' state of liking of children]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 127-137. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7798/102153>
- Güler, Ş. Y. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri, öz yeterlik inançları düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki [The relationship between preschool teachers' curriculum literacy, self- efficiency beliefs and classroom management skills]* (Thesis No. 681722) [Master thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Haslip, M., Handy, A., & Donaldson, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an early childhood strength-spotting intervention. *Early Childhood Education Journal*, 47, 531–547. <https://doi.org/10.1007/S10643-019-00951-7>
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2003). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme uygulama el kitabı [The convention on the rights of the child implementation handbook]*. (Ş. Akipek, Çev.). UNICEF Yayınları.
- Jacobson, L. (2003). Early years. *Education Week*, 23(15), 6-11.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]* (24. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kapucu, S. T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ile çocuk sevgisi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The investigation of the relationship between the levels of professional satisfaction and child love of the preschool teachers]* (Thesis No. 549455) [Master thesis, Marmara University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

- Kaynak, K. B., Ergin, B., Arslan, E., & Pınarcık, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının benlik saygıları ile çocuk sevmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The examination of the relationship between the self-esteem of pre-school teacher candidates and their liking of children]. *İlköğretim Online*, 14(1), 86-96. <https://doi.org/10.17051/io.2015.35947>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki [The relationship between teachers' 21st century teaching skills and their engagement to the profession]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290. <http://doi.org/10.30703/ciie.579925>
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of teachers' professional engagement scale: A study on validity and reliability]. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389>
- Kömbeçi E. S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analysis of the relationship between pre-school teachers level of loving children and their teaching attitude]* (Thesis No. 672289) [Master thesis, Sivas Cumhuriyet University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kuşcu, Ö., Erbay, F., Acar, Ş., & Gülnar, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çocuk sevmeye durumu açısından incelenmesi [Analysis of preschool teacher candidates attitudes towards the teaching profession children liking status]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 115-122. <https://dergipark.org.tr/pub/inesj/issue/40010/475664>
- Mansor, A. N., Eng, W. K., Rasul, M. S., Hamzah, M. I. M., & Hamid, A. H. A. (2012). Effective classroom management. *International Education Studies*, 5(5), 35-42. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n5p35>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı [Preschool education program]*, Ankara: MEB.[https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi\\_egitimprogrami.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf)
- MEB. (2024a). *Okul öncesi eğitim programı [Preschool education program]*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>

- MEB. (2024b). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı [Turkey century education model preschool education program]*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Örer, H. (2020). *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi [Analysis of teachers' pre-service education competence perceptions, job commitment perceptions and occupational resistance beliefs]* (Thesis No. 638939) [Master thesis, Aydın Adnan Menderes University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özbey, T. (2018). *Ebeveyn olan öğretmenler ile ebeveyn olmayan öğretmenlerin empatik eğilimleri ve çocuk sevmeye düzeyleri [Empathic tendency and liking of children levels of parent teachers and nonparent teachers]* (Thesis No. 530419) [Master thesis, İstanbul Ticaret University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özbey, S., Türkoğlu, D., & Büyüktanır-Buldur, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin karakter eğitimi yetkinlik inançlarının öğretmenlerin çocuk sevmeye düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi [Analysis of the relationship between character education efficacy belief of preschool teachers, their state of liking of children and some other variables]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 323-344. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29172/312402#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29172/312402#article_cite)
- Özen, Y., & Gülaçtı, F. (2010). Duyuşsal alan öğrencilerinden sevgi ve sevgi kuramları (sevgiyeye dair söylenceler) [Affection and affectional theories of sensatonal field learning (statements on affection)]. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 135-149. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/27566/290040>
- Özçelik, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki [The relationship between preschool teachers' classroom management skills and self efficacy]* (Thesis No. 563079) [Master thesis, Afyon Kocatepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özyıldırım, G. (2020). The effect of pre-service teachers' beliefs on behavior and instructional management on their state of liking of children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 143-165. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/292>
- Sarıbaşı, M., Akça, D., & Meydan, A. (2020). Ücretli öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları [Dedication of paid teachers to the profession]. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 52-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1396533>



- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Sucuoğlu, B. (2008). Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi [Inclusion and classroom management in preschool classrooms]. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 40-45.
- Şahin, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye ve tükenmişlik düzeylerinin, öğretmen öz yeterliğine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effects of preschool teachers' child like and burnout levels on teacher's self-efficiency]* (Thesis No. 822526) [Master thesis, Burdur Mehmet Akif Ersoy University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Şengöz-Tosun, İ. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi [Examination of variables affecting pre-school teachers' child affectionstatus]* (Thesis No. 789304) [Master thesis, İstanbul Gelişim University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Şişman, M.(2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar [The pursuit of excellence in education: Effective schools]* (2.Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları [Effective teacher behaviors in terms of classroom management]. *Milli Eğitim Dergisi*, 162-169. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/155-156/terzi.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/terzi.htm)
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarına etki eden faktörler: Elazığ örneği [Factors impacting class teachers' job commitment: The case of, Elazığ]. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192. <https://www.cihaddemirli.com/cd/42986122965.pdf>
- Uyanık-Balat, G., Bilgin, H., & Ünsal, F. Ö. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [An investigation into the relationship between preschool teachers' teacher attitudes and their classroom managements]. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 114-126. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317752>

- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analyzing the relationship between classroom management skills level and work life quality of pre-school teachers]* (Thesis No. 588647) [Master thesis, Sakarya University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yazıcı, Z. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevmeye eğilimlerinin incelenmesi [The examination of pre-service preschool teachers' towards liking children]. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 279-286. <https://dx.doi.org/10.13114/MJH/201322484>
- Yıldız, H., & Arslan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile çocuk sevgileri arasındaki ilişki [The relationship between pre-school teachers' self-efficacy perceptions and their love for children]. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 370-399. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.03.002>
- Yılmaz, H. B. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi [Analysis of the variables that lead the classroom management skills of preschool teachers]* (Thesis No. 667168) [Master thesis, İstanbul Aydın University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yörükoğlu, A. (1982). Din eğitimi-ahlâk eğitimi-insanlık eğitimi [Religious education-ethics education-humanity education]. *Eğitim ve Bilim*, 6(35). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5689/1819>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetim ve problem davranışların kontrolü [Classroom management and control of problem behaviors in preschool classrooms]. In B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma [Preschool inclusion]* (pp. 193-195). Kök Yayıncılık.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Study of the relations between classroom management and problem solving abilities of preschool teachers]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59420/853350>
- Zembat, R., & İlçi-Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analyzing the relationship between preschool teachers' classroom management skills and occupational professionalism]. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739. <http://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>

Zorlu, S., & Zorlu, S. (2019). Çocuklar için sevgi hakkı mukayeseli bir inceleme [Love right for children a comparative study]. *D.E.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Durmuş TEZCAN'a Armağan, 21(2019), 1851-1873. <https://hukuk.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2019/09/SULEYMAN-SUHEYLA-ZORLU.pdf>

#### **Ethical Declaration and Committee Approval**

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This study was conducted with the decision of Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board (Document date and number: 24.02.2022-136539).

Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu kararı (Evrak tarih ve sayısı: 24.02.2022-136539) ile yürütülmüştür.

#### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

#### **Proportion of Author's Contribution**

The authors contributed equally to the study.



## Adaptation of the Short-Form of State Self-Esteem Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability<sup>1</sup>

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 06.12.2024    | 08.04.2024    | 04.15.2025     |

**M. Furkan Kurnaz<sup>2</sup>**

Necmettin Erbakan University

**Nilüfer Koçtürk<sup>3</sup>**

Hacettepe University

### Abstract

State self-esteem focuses on the relatively short-term fluctuations in feelings of self-worth experienced by individuals. The purpose of this study was to examine the psychometric properties of the Short-Form of the State Self-Esteem Scale (SSES-S) in an adult Turkish sample. Confirmatory factor analysis (CFA), internal consistency, validity, and measurement invariance of the SSES-S in the context of gender through multi-group confirmatory factor analysis (MGCFA) were evaluated with the participation of 405 adult individuals (73.33% female, mean age: 24.53 years). Finally, the test-retest reliability of the SSES-S was tested on 25 participants (88% female, mean age: 22.92 years). The confirmatory of three factorial structures of the SSES-S was examined and the results of the CFAs showed that the 10-item, three-factor structure of the SSES-S had the best goodness-of-fit values in the Turkish sample. Reliability analyses showed that the SSES-S was within an acceptable reliability range. Convergent validity, criterion-related validity, and discriminant validity indicate that the SSES-S is a valid measurement tool. Furthermore, the MGCFA findings confirmed the measurement invariance of the SSES-S in the context of gender. The results confirm that the SSES-S, which consists of 10 items and three factors, is reliable and valid in the Turkish adult sample.

*Keywords:* State self-esteem, self-esteem scale, self-concept, adaptation, validity.

*Citation:* Kurnaz, M. F., & Koçtürk, N. (2025). Adaptation of the Short-Form of State Self-Esteem Scale into Turkish: A Study of Validity and Reliability. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 51-85. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1500410>

<sup>1</sup>This study is part of the first author's doctoral dissertation, conducted under the supervision of the second author, within the Department of Guidance and Psychological Counseling at Hacettepe University.

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Research Assistant, Ereğli Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: furkan.kurnaz.mfk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3773-9418>

<sup>3</sup>Associate Professor, Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: niluferkocturk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6124-1842>

The concept of self-esteem William James (1890) as “the positive feeling toward oneself that arises when individuals consistently achieve or exceed goals that they consider important in their lives”, has emerged as a key subject in contemporary psychology (Mouatsou & Koutra, 2023). Numerous scientific studies have explored how self-esteem influences variations in behavior and personality traits (Orth & Robins, 2022; Zaman et al., 2021). The heightened fascination with self-esteem may be connected to the belief that it directly influences on numerous significant life changes (Zeigler-Hill, 2013).

Self-esteem is a motivational, cognitive, and emotional characteristic that evaluates an individual’s relationship with society and significant others from the perspective of self-concept, reflecting the beliefs and knowledge about the individual's attributes and qualities (Kernis, 2003; Liu et al., 2021; Mann et al., 2004). Individuals with high levels of self-esteem evaluate themselves positively, accept both their shortcomings and abilities, consider the positive and negative aspects of life as a whole, and take responsibility for their actions (Ab Rahman et al., 2020). Based on sociometer theory, individuals’ self-esteem decreases when they engage in behaviors that raise the chances of being rejected by society. As a result, self-esteem serves as an indicator of how socially accepted or rejected individuals feel (Heatherton & Wyland, 2003; Hutteman et al., 2015). Contrary to the sociometer theory's claim that self-esteem changes as a result of social exclusion or acceptance, some studies have proposed that self-esteem may be a causal factor in various life events (Orth & Robins, 2022; Orth et al., 2012; Swann et al., 2007). In line with the self-broadcasting perspective (Srivastava & Beer, 2005), individuals who are considered indicators of social exclusion display noticeable signals that communicate their level of self-acceptance to others. These signals have an effect on how they are perceived influences how competent and attractive they appear, ultimately shaping their capacity to start and maintain social connections (Orth & Robins, 2022). In line with these perspectives, individuals’ self-esteem, which determines their self-evaluations, has a stable structure and the ability to change in different social situations (Heatherton & Polivy, 1991; Linton & Marriott, 1996).

As noted above, the conceptualization of self-esteem as a trait or individual state difference is typical (McCain et al., 2015). Trait self-esteem is associated with the level of approval received from others; it is an indicator that leads to enduring negative feelings when not approved and motivates individuals to prevent long-term exclusion from their social environment (Thomaes et al., 2010). Unlike trait self-esteem, which reflects individuals’ relatively stable and enduring self-evaluations (Chang & Mackenzie, 1998), state self-esteem highlights two critical aspects: how individuals generally feel positively about themselves in the face of negatives and the extent to which this self-evaluation is stable (Geukes et al., 2017). In state self-esteem, parallel self-assessments are performed to track changes in immediate approval from the social environment (Thomaes et al., 2010). Therefore, state self-esteem focuses on feelings and emotions that result from relatively short-term fluctuations in an individual’s sense of self-worth (Kapadia & Patki 2024; Vrabel et al., 2018).

Self-esteem contributes to individuals being less affected by negative experiences and being able to recover from such experiences more quickly (Zeigler-Hill, 2013). In this context, Mahadevan et al. (2023) concluded in their series of studies that low self-esteem is associated with depression, anxiety, and shyness. Moreover, the literature emphasizes relationships between state self-esteem and various factors such as life satisfaction (Bozorgpour & Salimi, 2012), loneliness (Kurnaz et al., 2020), brain activity (Chen et al., 2021), depressive tendencies (Jørgensen et al., 2023), dysfunctional attitudes (Roberts & Gamble, 2001), and narcissism (Geukes et al., 2017).

### **Current Study**

The critical importance of self-esteem is evident in the research findings. Various measurement tools have been developed to assess state self-esteem, which can vary according to individuals' stressful life events (Orth & Luciano, 2015), social relationships (Luciano & Orth, 2017), career life (Leung et al., 2021), and work experience (Krauss & Orth, 2022). In the development of the State Self-Esteem Scale (SSES) by Heatherton and Polivy (1991), five studies were conducted. Studies 1 and 2 focused on observing moment-to-moment fluctuations in self-esteem and examining the factor structure and content validity of the scale. Interventions that could influence participants' self-esteem were conducted in a classroom setting (Study 3), a laboratory setting (Study 4), and clinical therapy sessions (Study 5). The authors developed the SSES by evaluating the results of these five studies. The SSES comprises three correlated factors: social, performance, and appearance. Linton and Marriott (1996) found significant evidence supporting the validity of the SSES among adolescents. Chau et al. (2012) adapted the SSES to Chinese and concluded that the factor structure of this scale can vary across cultural contexts. Brito et al. (2023) conducted a study aiming to evaluate the reliability and validity of the Short-Form of the State Self-Esteem Scale' (SSES-S). The 12-item SSES-S includes four items each for the factors of social success, performance, and physical appearance in the SSES.

Çuhadaroğlu (1986) adapted the Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) to evaluate self-esteem in a Turkish population. With its uni-factorial structure, this scale is widely used in research. However, it is recognized that self-esteem can fluctuate based on the life events and social interactions individuals experience (Lewis, 2020). For instance, self-concept perceptions may shift in response to academic achievements, periods of solitude, or various facets of physical appearance throughout different life stages. Given the sensitivity of state self-esteem to these experiential nuances, it can be posited that developing a Turkish adaptation of a scale specifically targeting state self-esteem is imperative. Therefore, the purpose of this study is to translate the SSES-S into Turkish and examine its validity and reliability.

### **Method**

In this study, a relational survey model was employed. The findings derived from this model help determine the prevalence and relationships among variables, as well

as predict events based on existing data and information (Curtis et al., 2016). The data used in the research were obtained from the self-reports of the participants. Since these reports reflect measurements taken at a specific point in time, rather than continuous measurements, the study is classified as a cross-sectional study.

### **Procedure**

The translation of SSES-S into Turkish was conducted in the initial stage. In adapting the SSES-S to Turkish, permission for its translation was obtained from Dr. Brito, the primary and corresponding author of the scale development study (Brito et al., 2023). Subsequently, the scale was translated into Turkish following the steps outlined below and following the recommendations of Efstathiou (2018):

1. First, an independent translator translated the SSES-S from English to Turkish.
2. Then, a different translator, who did not know the original scale, translated the Turkish version into English.
3. The English-translated SSES-S was then shared with Dr. Brito, who suggested refining the Turkish translation based on the original English version.
4. The authors approved all the translated items from Turkish to English and clarified the meaning of the two items.
5. Following the authors's recommendations, two Turkish items were revised by experts proficient in both languages.
6. Subsequently, two counseling experts, holding positions as professor and associate professor, assessed the final version of the scale and confirmed its adequacy. Thus, the translation process of the SSES-S into Turkish was concluded based on recommendations provided by experts.

Specifically, the SSES-S' test-retest reliability was examined by engaging undergraduate students in a classroom. In the first phase, students were asked to specify a nickname via an online form and to remember these nicknames during participation. Initially, 25 voluntary participants from this class joined the study. The second phase occurred three weeks later with the same 25 students.

### **Study Group**

After the translation process of the SSES-S into Turkish, it was shared to participants aged 18 and over via various online platforms (e.g., LinkedIn, WhatsApp). The informed consent form, which explains the research's scope, a demographic information form assessing participants' demographic characteristics, the SSES-S, and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) were combined into a single form using Google Forms.

Following the recommendations of Browne and Cudeck (1993), a form was distributed to individuals aged 18 and older without specifying any particular

participant criteria. A convenience sampling method was used to recruit 405 adult volunteers. It was stated in the form that participants could request psychological support from the psychological counseling center affiliated with the first author's working university. The age of the sample ranged from 18-57 ( $M = 24.23$ ,  $SD = 6.58$  years). Most participants are female (73.33%;  $n = 297$ ). Among the participants, 44 (10.86%) specified having low socioeconomic status, 347 (85.68%) indicated moderate socioeconomic status, and 14 (3.46%) indicated high socioeconomic status.

Finally, test-retest analysis was conducted with 25 undergraduate students. The ages of these 25 participants ranged from 20 to 40 ( $M = 22.92$  years,  $SD = 4.94$  years). Most participants identified as female (88%;  $n = 22$ ). Twenty-two participants (88%) defined their socioeconomic status as medium, two (8%) defined it as low, and one (4%) defined it as high.

### **Data Collection Tools**

Demographic Information Form. This form comprises an informed consent form and questions regarding the participants' sociodemographics characteristics.

Short -Form of State Self-Esteem Scale (SSES-S). Based on the items from the SSES, the revised scale, as developed by Brito et al. (2023), comprises 12 items on three factors: physical appearance, social success, and academic performance. The reliability of the factors was assessed using  $\alpha$  and composite reliability (CR), and validity was determined using average variance extracted (AVE) values. The authors reported that the social success factor ( $\alpha = .88$ ;  $CR = .98$ ;  $AVE = .93$ ), academic performance factor ( $\alpha = .77$ ;  $CR = .98$ ;  $AVE = .97$ ), and physical appearance factor ( $\alpha = .68$ ;  $CR = .76$ ;  $AVE = .89$ ) demonstrated reliability at an acceptable level. Additionally, the authors reported that the results of CFA deemed satisfactory ( $\chi^2 / df = 1.56$ ;  $p < .001$ ;  $RMSEA = .04$ ;  $GFI = .96$ ;  $CFI = .97$ ).

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE). The RSE (Rosenberg, 1965) was adapted into Turkish by Çuhadaroğlu (1986) using the BS subcategory. The RSE is a self-assessment scale consisting of 10 items. The scale measures self-esteem, with low scores indicating high self-esteem. In Çuhadaroğlu's adaptation study (1986), Cronbach's alpha was found to be .74. In this study, McDonald  $\omega$  value of the scale was .81, Cronbach  $\alpha$  value was .78, and Guttman  $\lambda_6$  value was .78.

### **Ethical Committee Approval**

The Research Ethics Board of Hacettepe University approved the entire study process [Date: 12.15.2023, Number: E-66777842-300-00003257287].

### **Data Analysis**

The descriptive statistics of SSES-S were examined, missing data were identified, and the CFA results were evaluated. This evaluation included assessing the suitability of the dataset and sample for determining factor structures, identifying said structures, and determining which items should be retained or removed from the scale.



These analyses were conducted using JASP. First, frequency analysis was conducted for all items in the dataset with any missing data. According to the findings, no missing values were found. Subsequently, the skewness and kurtosis values of each item were examined. According to Kline (2011), when the skewness value of items is within 3 ranges and the kurtosis value is less than 8, the items are not extremely skewed.

The maximum likelihood estimation and correlation matrix were employed in CFA. CFA was conducted to determine the validity of the SSES-S' factor structure. Following confirmation of the factor structure through CFA, assessments were made on internal consistencies as well as concurrent, convergent, and discriminant validity. The factor structure of the SSES-S was evaluated using the  $\chi^2$ -statistic, goodness-of-fit values, and comparisons among three different CFA models. The  $\chi^2$ -test is sensitive to the number of participants and typically shows significance for more than 200 cases (Browne & Cudeck, 1993). The goodness of fit was assessed by evaluating CFI, GFI, and TLI values that were above .90 (Hu & Bentler, 1999), as well as RMSEA and SRMR values below .08 (Browne & Cudeck, 1993). Moreover, to examine the measurement invariance of the SSES-S for gender, multi-group CFA (MGCFA) was conducted using IBM SPSS AMOS version 24.

## Results

### Preliminary Analyses

The skewness and kurtosis values of the SSES-S items, as revealed by descriptive analyses, were within acceptable ranges and did not indicate any major deviations. Next, the skewness and kurtosis values of Mardia's multivariate analysis were examined, and it was determined that the data did not follow a multivariate normal distribution, as indicated by their significant values ( $p < .001$ ). When the Mahalanobis distance was examined to identify outliers in the dataset, it was determined that there were no potential outliers at the .001 level. Nevertheless, these cases were retained in the dataset because they were within the normal range (Hair et al., 2019) and did not exhibit any systematic errors (Tabachnick & Fidell, 2014).

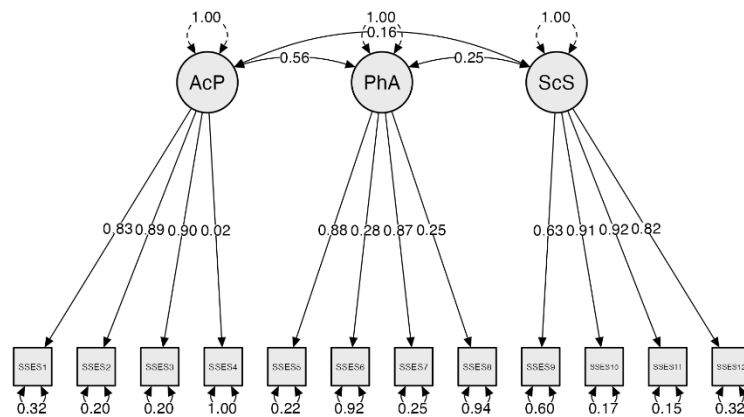
### Confirmatory Factor Analysis

Initially, CFA was conducted based on the factor structure of SSES-S from the original study, which consisted of a 12-item, 3-factor structure. In this initial model, the first 4 items loaded onto the first factor (Academic Performance), items 5-8 onto the second factor (Physical Performance), and the last 4 items onto the third factor (Social Success). This model is depicted in Figure 1. However, the proposed model did not fit well according to goodness-of-fit indices [ $\chi^2 (51) = 370.51 p < .001$ ; CFI = .88; GFI = .98; TLI = .85; RMSEA = .12, (90% CI: .11 to .14); SRMR = .14]. Except for item 4, all other items were significantly associated with their originally defined factors ( $ps < .001$ ). Due to inadequate fit indices of the original structure, modification indices were examined, revealing that items 8 and 4 were cross-loaded on the third factor. Subsequently, two alternative models were analyzed: one with item 8 cross-

loading on the second and third factors and item 4 on the first and third factors (model 2, depicted in Figure 2); the other involving complete removal of items 8 and 4 from the model (model 3, shown in Figure 3). The models were then compared to determine the factorial structure that best fitted in the Turkish sample.  $\Delta\chi^2$  was used to compare models 1 and 2, and Akaike Information Criterion (AIC) and Bayesian Information Criterion (BIC) values were employed to compare model 3 to other models.

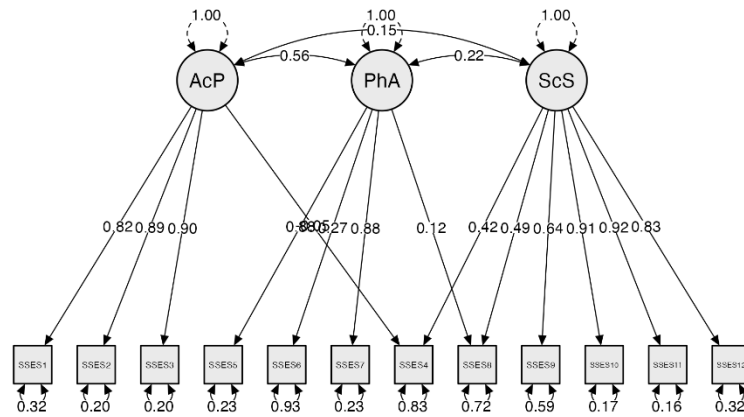
**Figure 1**

*Model 1*



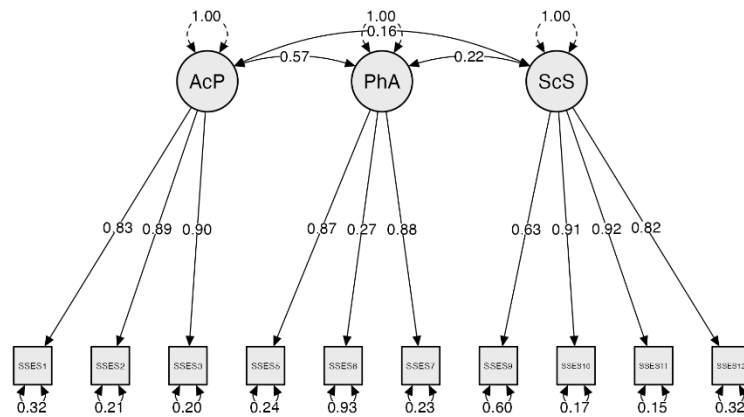
In the second model, we tested the same three-factor structure but allowed item 8 to cross-load onto both the second and third factors and item 4 to cross-load onto the first and third factors, [ $\chi^2(49) = 197.74$ ;  $p < .001$ ; CFI = .95; GFI = .99; TLI = .93; RMSEA = .08, (90% CI: .07 to .10); SRMR = .08]. According to the analysis results, Model 2 demonstrated a better fit than the first model [ $\chi^2(2) = 172.77$   $p < .001$ ]. In addition, all fit indices were improved compared to the first model. However, item 4 showed an insignificant loading on the first factor (Academic performance).

**Figure 2**  
*Model 2*



The third model, with items 8 and 4 removed, fit the data well, [ $\chi^2(32) = 126.57$ ;  $p < .001$ ; CFI = .96; GFI = .99; TLI = .95; RMSEA = .08, (90% CI: .07 to .10); SRMR = .07]. Therefore, we compared the AIC and BIC values of models 1 (13255.87, 13363.97, respectively), 2 (13111.09, 13275.25, respectively), and 3 (10707.72, 10839.95, respectively). The smaller AIC and BIC values for model 3 indicate that the model without items 8 and 4 fits data better. It also has better goodness-of-fit indices than model 2.

**Figure 3**  
*Model 3*



Two field experts were consulted regarding the removal of certain items from the scale. They suggested that items should be revised or removed, exceeding the original scale. Similarly, Dr. Brito recommended that the Turkish translations of these items be revised or removed. Consequently, these items were removed from the scale to preserve the integrity of the translation and back-translation processes. Further analyses were performed using the 10-item SSES-S. The standardized estimates for item-factor relationships were between .83 and .90 for the first factor; between .27 and .88 for the second factor; between .63 and .91 for the third factor (see Table 1). All items had statistically significant factor loadings ( $p < .001$ ).

**Table 1***Results of CFA and Reliability and Validity Analyses*

| Items                | Factor Loadings |          | Reliability |     |             | Validity |      |     |     |
|----------------------|-----------------|----------|-------------|-----|-------------|----------|------|-----|-----|
|                      | $\omega$        | $\alpha$ | $\lambda_6$ | CR  | Test-retest | AVE      | HTMT |     |     |
|                      |                 |          |             |     |             |          | 1    | 2   | 3   |
| Academic Performance | .91             | .90      | .86         | .91 | .80         | .76      |      | .52 | .09 |
| Item 1               | .83             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Item 2               | .89             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Item 3               | .90             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Physical Appearance  | .70             | .67      | .69         | .75 | .55         | .54      |      |     | .28 |
| Item 5               | .87             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Item 6               | .27             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Item 7               | .88             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Social Success       | .90             | .89      | .88         | .90 | .88         | .69      |      |     |     |
| Item 9               | .63             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Item 10              | .91             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Item 11              | .92             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Item 12              | .82             |          |             |     |             |          |      |     |     |
| Total                | .90             | .80      | .89         |     | .87         |          |      |     |     |

Note.  $\omega$ : McDonald's omega;  $\alpha$ : Cronbach's alpha;  $\lambda_6$ : Guttman's Lambda6; CR: Composite reliability, HTMT: Heterotrait-Monotrait Ratio; AVE: Average Variance Extracted.

**Multi-Group Confirmatory Factor Analysis (MGCFA)**

Multi-group confirmatory factor analysis (MGCFA), a well-known technique for investigating group differences in means and covariances within the common factor model, was used for this purpose (Dolan, 2000). MGCFA techniques have been shown to be robust and retain their power with different sample sizes across groups, provided there are at least 200 participants in each group (González-Romá et al., 2006;

Meade et al., 2008). However, reliable results can still be obtained when both groups include approximately 150 participants (Chen, 2007; Pendergast et al., 2017). In this context, Tables 2 and 3 present the results of the MGCFA conducted with a sufficient number of participants from mixed groups.

**Table 2**

*Factor Loadings of SSES-S in Multi-Group*

| Items   | Factor Loadings   |                      |                    |
|---------|-------------------|----------------------|--------------------|
|         | All ( $n = 405$ ) | Female ( $n = 297$ ) | Male ( $n = 108$ ) |
| Item 1  | .75               | .75                  | .79                |
| Item 2  | .89               | .89                  | .91                |
| Item 3  | .86               | .89                  | .81                |
| Item 5  | .88               | .90                  | .84                |
| Item 6  | .24               | .27                  | .23                |
| Item 7  | .81               | .82                  | .76                |
| Item 9  | .65               | .66                  | .64                |
| Item 10 | .91               | .91                  | .90                |
| Item 11 | .92               | .94                  | .84                |
| Item 12 | .83               | .84                  | .78                |

When Table 2 is examined, it can be seen that the factor loadings of the items, except for item 6, ranged between .64 and .94 for the total participants and in both the female and male groups. It was observed that the SSES-S had high internal consistency values for all participants ( $\omega = .90$ ;  $\alpha = .80$ ;  $\lambda_6 = .89$ ), females ( $\omega = .91$ ;  $\alpha = .82$ ;  $\lambda_6 = .90$ ), and males ( $\omega = .88$ ;  $\alpha = .73$ ;  $\lambda_6 = .87$ ).

In line with the recommendations of Dimitrov (2012), we evaluated the data for measurement invariance using acceptable configurational models. Measurement invariance includes scalar, metric, and strict invariance. Metric invariance tests the extent to which factor loadings are equivalent across groups. When metric invariance is established, data can be examined for scalar invariance, which tests for the equivalence of the means of indicators across groups (Kalkbrenner et al., 2023). Strict invariance indicates the equality of loadings, intercepts, and unique factor variances and covariances (Tse et al., 2023).

**Table 3***MGCFA Results*

| MI                     | NP | $\chi^2$  | df  | CFI  | $\Delta$ CFI | RMSEA | $\Delta$ RMSEA | RMSEA<br>[%90<br>CI] | SRMR | $\Delta$ SRMR |
|------------------------|----|-----------|-----|------|--------------|-------|----------------|----------------------|------|---------------|
| Gender: female vs male |    |           |     |      |              |       |                |                      |      |               |
| Configural             | 69 | 286.10*** | 96  | .961 |              | .050  |                | [.043;<br>.056]      | .083 |               |
| Metric                 | 55 | 305.88*** | 110 | .960 | .001         | .047  | -.003          | [.041;<br>.053]      | .084 | .0003         |
| Scalar                 | 43 | 313.29*** | 122 | .961 | <.001        | .044  | -.006          | [.038;<br>.050]      | .083 | .0001         |
| Strict                 | 23 | 339.01*** | 142 | .960 | .001         | .041  | -.009          | [.036;<br>.047]      | .083 | <.0001        |

Note. MI: Measurement invariance; NP: Number of parameters.

The results presented in Table 3 were analyzed according to the following criteria: CFI value  $< \Delta .010$ , RMSEA value  $< \Delta .015$ , and SRMR value  $< \Delta .015$  (Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002). The CFI, RMSEA, and SRMR  $\Delta$  values indicate that the SSES-S has a strong level of measurement invariance in the context of gender.

**Internal Consistency**

All items of the SSES-S demonstrated high and acceptable internal consistency values ( $\omega = .90$ ;  $\alpha = .80$ ;  $\lambda_6 = .89$ ). Specifically, the academic performance factor exhibited values of  $\omega = .91$ ;  $\alpha = .90$ ;  $\lambda_6 = .86$ ; the physical appearance factor showed values of  $\omega = .70$ ;  $\alpha = .67$ ;  $\lambda_6 = .69$ ; and the social success factor displayed values of  $\omega = .90$ ;  $\alpha = .89$ ;  $\lambda_6 = .88$  (Cronbach, 1951; Taber, 2017; Van Griethuijsen et al., 2014). Furthermore, the CR values for academic performance were determined to be .91, .75 for the physical appearance factor, and .90 for the social success, respectively. Hair et al. (2009, p.619) stated that a CR value exceeding .70 indicates high reliability.

**Criterion-Related, Convergent, and Discriminant Validity**

When assessing the SSES-S' criterion-related validity, correlation values with RSE were investigated, revealing a significant negative relationship ( $r = -0.57$ ,  $p < .001$ ). Additionally, all factors of academic performance ( $r = -.34$ ,  $p < .001$ ), physical appearance ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ), and social achievement ( $r = -.51$ ,  $p < .001$ ) of SSES-S exhibited significant and negative correlations with RSE. The convergent validity of SSES-S was assessed by examining the AVE values of the factor, in line with the guidelines of Fornell and Larcker (1981), who considered values above .50 to support convergent validity (Yu et al., 2022). Lastly, to evaluate the discriminant validity of SSES-S, the factors' Heterotrait-Monotrait (HTMT) values were examined, revealing that HTMT values below .90. The results indicate successful achievement of discriminant validity (Gold et al., 2001).

### Test-Retest Reliability

The correlation coefficients between the total scores of SSES-S at T1 and T2 were .87; for the academic performance factor, .80; for the physical appearance factor, .55; and for the social success factor, .88. Fleiss (1986) defines test-retest reliability values between .40 and .75 as good and above .75 as excellent. Therefore, it can be deduced that the scale exhibits excellent test-retest reliability, along with high levels of academic performance and social success. Moreover, the physical appearance factor exhibited good test-retest reliability.

### Discussion, Conclusion and Suggestions

The findings from this study indicate that the goodness-of-fit values for the original factor structure of SSES-S are not at an acceptable level. Furthermore, the loading of item 4 in academic performance factors in the original factor structure was not statistically significant. Upon examining the modification indices, it was observed that item 8 (physical appearance) and item 4 (academic performance) also cross-loaded onto the social success factor, in addition to their original factors. Consequently, a second model was examined in which items 8 and 4 were cross-loaded onto the specified factors. Although this model showed a better fit than the original factor structure, item 4 did not significantly load on the academic performance factor. Finally, when a model excluding these two items was tested, it was found that the goodness-of-fit values were better than those of the other two models, and the AIC and BIC values were lower. Parasuraman et al. (2005, p. 229) stated in adaptation studies that "items could be modified or eliminated (and perhaps supplemented with additional items if necessary)." Similarly, Furr (2011) suggested that changes could be made in previously validated original scales, provided the psychometric properties of the changes are examined (p. 5). Thus, rather than changing the items, they were removed in accordance with the model showing the best goodness-of-fit results in model comparisons while ensuring that the translation-back translation process was followed. When items were removed, the guidelines of the literature (Lei & Lee, 2021) were followed, and attention was paid to preserving the content validity, cultural equivalence, and reliability of the scale. First, Dr. Brito, the corresponding author of the original scale, was consulted to determine whether the removal of these items would lead to any loss of meaning in the scale, and approval was obtained for the removal under cultural equivalence. Subsequently, the opinions of two area experts were sought regarding the planned removal of items and the scope validity of the scale. Feedback from experts indicated that the scale maintained its scope validity in Turkish, with three factors as in the original scale, and that its validity would not be affected by the presence of at least three items in each subscale even after the removals. Additionally, the area experts noted that the relevant items would not be culturally appropriate if they remained on the original scale. In terms of reliability, the 10-item-SSES-S and all its factors exhibited higher internal consistency than the original form. Based on the convergent, concurrent, and discriminant validity values, it was concluded that the scale is valid. Moreover, the MGCFA results confirmed that SSES-S exhibits measurement invariance with respect to sex.

Considering all these findings and the opinions of area experts, the removal of items 4 and 8 is more appropriate for maintaining the content validity, cultural equivalence, and reliability of the scale.

When considering that state self-esteem is related to individuals' sensitivity toward their social environments (De Ruiter, 2022), due to cultural differences, state self-esteem can vary (Markus & Kitayama, 1991), and differences can be observed in the factor structures of scales measuring state self-esteem. Specifically, item 4 ("I feel like I am not doing well") falls under social success rather than academic performance. The feeling of establishing and maintaining good social relationships is associated with individuals' belief that they can do better. In terms of collectivism in the socio-cultural structure of Türkiye, believing that individuals can do well is associated with adapting well to the social environment and achieving social success. Furthermore, item 8 ("I feel unattractive") is also observed to fall under social success rather than physical appearance. Considering the potential influence of cultural norms on self-esteem (Markus & Kitayama, 1991), cultural differences may influence the interpretation of attractiveness. For instance, in the adaptation of the SSES to the Chinese context by Chau et al. (2012), item 8 was assigned to academic performance. According to the authors, the increasing awareness of individuals' barriers related to attractiveness among Chinese and its impact on future functionality or performance contributes to its assignment to this factor. For Turkish individuals, however, being attractive may be associated with drawing attention from the outside and achieving social success. Despite the inconsistencies between this study's factor loading and that of Brito et al. (2023), which can be explained by sample and cultural differences, there are also significant overlaps among the three factors.

Therefore, we conclude that the SSES-S is a valid and reliable tool for the Turkish sample. In addition, it was also determined that some items in the original scale may have been interpreted differently based on cultural background. Considering that situational self-esteem is affected by fluctuations in individuals' life events (Heatherton & Polivy, 1991), it is expected that the SSES-S factor structure may vary depending on contextual and individual cultural perspectives.

While this study presents robust findings, it is also subject to certain limitations. First, although the 10-item structure of SSES-S was confirmed in this study, which included a relatively more homogeneous sample, future research could examine its 12-item structure in more heterogeneous samples. The majority of participants were young individuals, despite the wide age range. Considering the potential influence of individual variations on state self-esteem, analyzing the structure, validity, and reliability of the SSES-S in different age groups could provide valuable insights for future research. In this study, the measurement invariance of the SSES-S was examined in the context of gender; however, future studies could explore the measurement invariance of the SSES-S in the context of age. Furthermore, due to the influence of momentary fluctuations on state self-esteem, experimental studies that incorporate manipulations can effectively assess the positive or negative effects of



variables such as individuals' clinical conditions, educational backgrounds, and sporting histories, which may influence state self-esteem. To evaluate the causal effects of state self-esteem on individuals' lives at a clinical level, a future study could establish cut-off values for scores obtained from SSES-S, thereby facilitating a more nuanced interpretation of state self-esteem levels.



## Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması<sup>1</sup>

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 12.06.2024     | 04.08.2024   | 15.04.2025   |

**M. Furkan Kurnaz<sup>2</sup>**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

**Nilüfer Koçtürk<sup>3</sup>**

Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Durumluluk benlik saygısı, bireylerin öz-değer duygularında yaşadıkları görece kısa süreli dalgalanmalara odaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu'nun (DBSÖ-K) psikometrik özelliklerini Türkiye örnekleminde incelemektir. DBSÖ-K'nin doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılığı, geçerliği ve cinsiyet bağlamında ölçme değişmezliği çoklu-grup doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA) ile 405 yetişkin bireyin (%73,33'ü kadın, yaş ortalaması: 24.53) katılımı ile değerlendirilmiştir. Son olarak DBSÖ-K'nin test-tekrar test güvenirliliği 25 katılımcı ile (%88'i kadın, yaş ortalaması: 22.92) test edilmiştir. DBSÖ-K'nin üç farklı faktör yapısının doğruluğu incelenmiş ve analizler elde edilen sonuçlarda, Türk örnekleminde DBSÖ-K'nin 10 maddeli, üç faktörlü yapısının en iyi uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Güvenirlik analizleri DBSÖ-K'nin kabul edilebilir bir güvenirlilik aralığında olduğunu göstermiştir. Yakınsak geçerlik, ölçüt bağımlı geçerlik ve ayırt edici geçerlik DBSÖ-K'nin geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Öte yandan, ÇGDFA bulguları DBSÖ-K'nin cinsiyet bağlamında ölçme değişmezliğini doğrulamıştır. Sonuçlar, 10 maddeden ve üç faktörden oluşan DBSÖ-K'nin yetişkin Türkiye örnekleminde güvenilir ve geçerli olduğunu doğrulamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Durumluluk benlik saygısı, benlik saygısı ölçeği, benlik kavramı, uyarılma, geçerlik.

<sup>1</sup>Bu çalışma, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen doktora tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: furkan.kurnaz.mfk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3773-9418>

<sup>3</sup>Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: niluferkocturk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6124-1842>

William James'in (1890) "bireylerin yaşamlarında önemli gördükleri hedeflere tutarlı bir şekilde ulaştıklarında veya bu hedefleri geçtiklerinde ortaya çıkan kendine yönelik olumlu duygu" olarak tanımladığı benlik saygısı kavramı, modern psikolojinin temel konularından biri haline gelmiştir (Mouatsou ve Koutra, 2023). Birçok bilimsel çalışma, benlik saygısının davranış ve kişilik özelliklerindeki değişimleri nasıl etkilediğini araştırmıştır (Orth ve Robins, 2022; Zaman vd., 2021). Benlik saygısına olan bu ilginin artması, benlik saygısının birçok önemli yaşam değişimlerinde doğrudan etkisi olduğu inancıyla bağlantılı olabileceği söylenebilir (Zeigler-Hill, 2013).

Benlik saygısı, bireyin toplumla ve önemli diğer kişilerle olan ilişkilerini benlik kavramı perspektifinden değerlendiren, bireyin nitelik ve özelliklerine ilişkin inanç ve bilgilerini yansıtan motivasyonel, bilişsel ve duygusal bir özelliktir (Kernis, 2003; Liu vd., 2021; Mann vd., 2004). Benlik saygısı düzeyi yüksek olan bireyler kendilerini olumlu yönde değerlendirirler, yeteneklerinin yanı sıra eksikliklerini kabul edebilirler, yaşamda karşılaştığı olumlu ve olumsuz yönlerini bir bütün olarak ele alabilirler ve sorumluluk sahibi bireyler olabilirler (Ab Rahman vd., 2020). Sosyometre teorisine göre, bireyler toplum tarafından reddedilme ihtimallerini artıran davranışlarda bulduklarında benlik saygıları azalır ve sonuç olarak benlik saygısı, bireylerin kendilerini sosyal olarak ne kadar kabul edilmiş veya reddedilmiş hissettiklerinin bir göstergesi olarak işlev görmektedir (Heatheron ve Wyland, 2003; Hutteman vd., 2015). Sosyometre teorisinin, benlik saygısının sosyal dışlanma veya kabulün bir sonucu olarak değiştiği yönündeki önermesinin aksine, bazı çalışmalar benlik saygısının birçok yaşam olayının bir sonucu olmasının yanı sıra bir nedeni olduğunu da öne sürmektedir (Orth ve Robins, 2022; Orth vd., 2012; Swann vd., 2007). Kendini yayınlama perspektifi (Srivastava ve Beer, 2005) doğrultusunda, sosyal dışlanmanın göstergeleri olarak görülen bireyler, kendilerini kabul düzeylerini başkalarına ileten fark edilir sinyaller sergilemektedirler. Bu sinyaller, yeterlilikleri ve çekicilikleri açısından nasıl algılandıkları üzerinde etkili olmakta ve nihayetinde sosyal bağlantılar kurma ve sürdürme kapasitelerini şekillendirmektedir (Orth ve Robins, 2022). Bu bakış açıları doğrultusunda, bireylerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerini belirleyen benlik saygısının durağan bir yapıya ve farklı sosyal durumlarda değişebilme özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Heatheron ve Polivy, 1991; Linton ve Marriott, 1996).

Yukarıda belirtildiği gibi, benlik saygısının bir özellik veya durumsal bir bireysel farklılık olarak kavramsallaştırılması tipiktir (McCain vd., 2015). Süreklilik benlik saygısı, başkalarından alınan onay düzeyi ile ilişkilidir; onaylanmadığında kalıcı olumsuz duygulara yol açan ve bireyleri sosyal çevreden uzun süreli dışlanmayı önlemek için motive eden bir göstergedir (Thomaes vd., 2010). Bireylerin nispeten istikrarlı ve kalıcı öz-değerlendirmelerini yansıtan süreklilik benlik saygısının aksine (Chang ve Mackenzie, 1998), durumluluk benlik saygısının iki kritik yönü vurgulanmaktadır (Geukes vd., 2017): bireylerin olumsuzluklar karşısında genel olarak kendileri hakkında nasıl olumlu hissettikleri ve bu öz değerlendirme ne ölçüde istikrarlı olduğudur. Durumluluk benlik saygısında, sosyal çevreden gelen

anlık onaydaki değişiklikleri takip eden paralel benlik değerlendirmeleri mevcuttur (Thomaes vd., 2010). Bu yüzden, durumluluk benlik saygısı bireyin öz-değer duygularındaki nispeten kısa vadeli dalgalanmalar sonucunda oluşan his ve duygulara odaklanmaktadır (Kapadia ve Patki, 2024; Vrabel vd., 2018).

Benlik saygısı, bireylerin olumsuz deneyimlerden daha az etkilenmelerine ve bu tür deneyimlerden daha hızlı sürede kurtulabilmelerine katkıda bulunmaktadır (Zeigler-Hill, 2013). Bu kapsamda Mahadevan vd. (2023) yaptıkları çalışma serisinde benlik saygısının düşük depresyon, anksiyete ve utangaçlık ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, literatürde benlik saygısı ile yaşam memnuniyeti (Bozorgpour ve Salimi, 2012), yalnızlık (Kurnaz vd., 2020), beyin aktivitesi (Chen vd., 2021), depresif eğilimler (Jørgensen vd., 2023), işlevsel olmayan tutumlar (Roberts ve Gamble, 2001) ve narsisizm (Geukes vd., 2017) gibi çeşitli faktörler arasında ilişkiler olduğu vurgulanmaktadır.

### **Bu Çalışma**

Benlik saygısının kritik önemi yapılan araştırmalar sonucunda görülebilmektedir. Bu kapsamda bireylerin stresli yaşam olaylarına (Orth ve Luciano, 2015), sosyal ilişkilerine (Luciano ve Orth, 2017), kariyer yaşamına (Leung vd., 2021) ve iş deneyimine (Krauss ve Orth, 2022) göre farklılaşabilen durumluluk benlik saygılarını ölçmek için çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Heatherton ve Polivy (1991) Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği'ni (DBSÖ) geliştirmede beş çalışma yürütmüşlerdir. Bireylerin benlik saygılarındaki anlık dalgalanmaları daha iyi gözlemleyebilmeleri için DBSÖ'nün faktör yapısını ve kapsam geçerliğini inceleyen çalışma 1 ve çalışma 2'yi gerçekleştirdikten sonra katılımcıların benlik saygılarını etkileyebilecek müdahalelerin gerçekleştirildiği sınıf ortamında (çalışma 3), laboratuvar ortamında (çalışma 4) ve klinik terapi sırasında (çalışma 5) farklı katılımcıların durumluluk benlik saygılarını incelemişlerdir. Yazarlar bu beş farklı çalışmadaki sonuçların değerlendirilmesi ile DBSÖ'yü geliştirmişlerdir. DBSÖ birbiriyle ilişkili üç faktörden oluşmaktadır: sosyal, performans ve görünüm. Linton ve Marriott (1996) DBSÖ'nün ergenlerdeki geçerliğini destekleyen önemli kanıtlar bulmuştur. Chau vd. (2012) DBSÖ'yü Çin diline uyarlamış ve ölçeğin faktör yapısının kültürel bağlamlar arasında farklılık gösterebileceği sonucuna varmışlardır. Brito vd. (2023) Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formunun (DBSÖ-K) güvenilirlik ve geçerliğini değerlendirmek için çalışma yürütmüşlerdir. On iki maddeden oluşan DBSÖ-K'de sosyal başarı, akademik performans ve fiziksel görünüm faktörlerinde DBSÖ'den dörder madde bulunmaktadır.

Çuhadaroğlu (1986), Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğini (Rosenberg, 1965) Türk popülasyonunda benlik saygısını değerlendirmek için uyarlamıştır. Tek faktörlü yapısı ile bu ölçek birçok araştırmada kullanılmıştır. Fakat, benlik saygısının bireylerin deneyimlediği yaşam olaylarına ve sosyal etkileşimlere bağlı olarak dalgalanabileceği kabul edilmektedir (Lewis, 2020). Örneğin, benlik kavramı algıları akademik başarılar, yalnızlık dönemlerine veya farklı yaşam evreleri boyunca fiziksel görünümün çeşitli yönlerine yanıt olarak değişebilir. Durumluluk benlik

saygısının bu deneysel nüanslara duyarlılığı göz önüne alındığında, özellikle durumluluk benlik saygısını hedefleyen bir ölçeğin Türkçe uyarlamasının gerekli olabileceği söylenebilir. Buna bağlı olarak bu çalışmada DBSÖ-K'yi Türkçeye çevirmek ve güvenilirlik ve geçerliğini incelemek amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde elde edilen bulgular, değişkenler arasındaki yaygınlığı ve ilişkileri belirlemek ve mevcut veri ve bilgilerden yola çıkarak olayları tahmin etmek için kullanılan bir yöntemdir (Curtis vd., 2016). Bu çalışmada kullanılan veriler çalışmada yer alan katılımcıların öz bildirimine dayalı bir şekilde elde edilmiştir. Bu bildirimler sürekli ölçümler yerine belirli bir zamanda alınan ölçümler olduğu için bu çalışma kesitsel bir çalışmadır.

### Süreç

Çalışmanın ilk aşamasında DBSÖ-K'nin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. DBSÖ-K'nin Türkçeye uyarlanması, ölçek geliştirme çalışmasının (Brito vd., 2023) birincil ve sorumlu yazarı Dr. Brito ile iletişime geçilerek çeviri için onay alınmıştır. Yazarın onayından sonra, ölçeğin Türkçe çeviri süreci Efstathiou'nun (2018) önerileri doğrultusunda aşağıda özetlenen adımlar izlenerek gerçekleştirilmiştir.

1. İlk olarak bağımsız bir çevirmen DBSÖ-K'yi İngilizceden Türkçeye çevirmiştir.
2. Daha sonra, orijinal ölçeğe aşina olmayan farklı bir çevirmen Türkçe çeviriyi tekrar İngilizceye çevirmiştir.
3. İngilizceye çevrilen DBSÖ-K daha sonra Dr. Brito ile paylaşılmış ve orijinal İngilizce versiyona dayanarak Türkçe çevirinin iyileştirilmesi için önerileri alınmıştır.
4. Yazarlar, Türkçeden İngilizceye çevrilen tüm maddeleri onaylamış ve iki maddenin anlamını netleştirmiştir.
5. Yazarın tavsiyelerini takiben, iki Türkçe madde her iki dilde de yetkin uzmanlar tarafından revize edilmiştir.
6. Daha sonra, akademisyen olarak görev yapan ve psikolojik danışmanlık alanında iki uzman ölçeğin son halini değerlendirmiş ve yeterliğini onaylamıştır. Böylece DBSÖ-K'nin Türkçeye çeviri süreci, alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda tamamlanmıştır.

Spesifik olarak, DBSÖ-K'nin test-tekrar test güvenilirliği, lisans öğrencilerinin sınıf ortamında katılımıyla incelenmiştir. İlk aşamada, öğrencilerden çevrimiçi bir form aracılığıyla bir takma ad belirlemeleri ve katılım sırasında bu takma adları hatırlamaları istenmiştir. Başlangıçta, bu sınıftan 25 gönüllü katılımcı çalışmaya katılmıştır. İkinci aşama ise üç hafta sonra aynı 25 öğrenci ile gerçekleşmiştir.

### Çalışma Grubu

DBSÖ-K'nin Türkçeye çeviri süreci tamamlandıktan sonra, 18 yaş ve üzeri katılımcılara çeşitli çevrimiçi platformlar (ör. LinkedIn, WhatsApp) aracılığıyla paylaşılmıştır. Araştırmanın kapsamı ve amacının açıklandığı bilgilendirilmiş onam formu, çalışma grubunun demografik bilgileri için Demografik Bilgi Formu, DBSÖ-K ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Google Forms kullanılarak tek bir formda birleştirilmiştir.

Browne ve Cudeck'in (1993) önerileri doğrultusunda, herhangi bir özel katılımcı kriteri belirlemeden 18 yaş ve üzeri her bireyin katılabileceği kişilere geliştirilmiş olan form paylaşılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak 405 gönüllü yetişkin katılımcıya ulaşılmıştır. Ayrıca bu formda katılımcıların birinci yazarın çalıştığı üniversiteye bağlı psikolojik danışmanlık merkezinden gerektiğinde psikolojik destek talep edebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların yaşları 18 ile 57 arasında değişmektedir (M = 24.53, SS = 6.58). Katılımcıların çoğu kadındır (%73,33; n = 297). Katılımcılardan 44'ü (%10.86) düşük, 347'si (%85,68) orta ve 14'ü (%3,46) yüksek düzeyde sosyoekonomik düzeye sahiptir.

Son olarak, test-tekrar test 25 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu 25 katılımcının yaşları 20 ve 40 arasında değişmektedir (M = 22.92, SS = 4.94). Katılımcıların çoğu kadındır (%88; n = 22). Yirmi iki katılımcı (%88) sosyoekonomik durumlarını orta olarak tanımlarken, iki katılımcı (%8) düşük, bir katılımcı (%4) ise yüksek olduğunu tanımlamışlardır.

### Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu. Bilgilendirilmiş onam formundan ve sosyo-demografik özelliklere ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu (DBSÖ-K). DBSÖ'deki maddelere dayanarak Brito vd. (2023) tarafından revize edilen ölçek 12 madde ve üç faktörden oluşmaktadır: fiziksel görünüm, sosyal başarı ve akademik performans. Faktörlerin güvenilirliği  $\alpha$  ve bileşik güvenilirlik (CR) kullanılarak değerlendirilmiş, geçerlik ise ağırlaştırılmış ortalama varyans (AVE) değerleri kullanılarak belirlenmiştir. Yazarlar, sosyal başarı faktörünün ( $\alpha = .88$ ; CR = .98; AVE = .93), akademik performans faktörünün ( $\alpha = .77$ ; CR = .98; AVE = .97) ve fiziksel görünüm faktörünün ( $\alpha = .68$ ; CR = .76; AVE = .89) kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik gösterdiğini bildirmiştir. Ayrıca yazarlar DFA sonuçlarının da kabul edilebilir olduğunu raporlamışlardır ( $\chi^2 / df = 1.56$ ;  $p < .001$ ; RMSEA = .04; GFI = .96; CFI = .97).

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSE). RSE (Rosenberg, 1965), Çuhadaroğlu (1986) tarafından BS alt kategorisi kullanılarak Türkçeye uyarlanmıştır. RSE bir kendini değerlendirme aracıdır ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanlarından alınan düşük değerler yüksek benlik saygısını temsil etmektedir. Çuhadaroğlu (1986) uyarlama çalışmasında Cronbach  $\alpha$  değerini .74 olarak

raporlamıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki McDonald  $\omega$  değeri .81, Cronbach  $\alpha$  değeri .78, ve Guttman  $\lambda_6$  değeri ise .78'dir.

### **Etik Kurul Kararı**

Hacettepe Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu tarafından bu çalışmanın tüm süreci onaylanmıştır [Tarih: 15.12.2023, Sayı: E-66777842-300-00003257287].

### **Verilerin Analizi**

DBSÖ-K'nin tanımlayıcı istatistikleri ve eksik verilerin olup olmadığı incelenmiş ve DFA'ya yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, veri setinin ve örneklemin faktör yapısını belirlemeye uygunluğunu değerlendirmeyi, söz konusu yapıyı tanımlamayı ve hangi maddelerin ölçekte tutulacağını veya ölçekten çıkarılacağını belirlemeyi içermektedir. Bu analizler JASP kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, veri setindeki tüm maddelerde eksik veri olup olmadığına yönelik frekans analizleri uygulanmıştır. Bulgular herhangi bir kayıp değer olmadığını göstermiştir. Daha sonra maddelerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Kline'a (2011) göre maddelerin çarpıklık değerinin 3 aralığında olması ve basıklığın ise 8'den az çıkması maddelerin aşırı çarpık olmadığını göstermektedir.

DFA'da maksimum olabilirlik tahmin yöntemi ve korelasyon matrisi kullanılmıştır. DBSÖ-K'nin DFA bulguları  $\chi^2$ -istatistiği, uyum iyiliği değerleri, 3 farklı model karşılaştırması kullanılarak değerlendirilmiştir.  $\chi^2$ -testi katılımcı sayısına duyarlıdır ve tipik olarak 200'den fazla kişide anlamlılık gösterdiği söylenebilir (Browne ve Cudeck, 1993). Uyum iyiliği değerleri, CFI, TLI ve GFI uyum iyiliklerinin .90'ın üstünde (Hu ve Bentler, 1999), RMSEA ve SRMR bulgularının ise .08'den düşük olmasına bakılarak değerlendirilmiştir (Browne ve Cudeck, 1993). Öte yandan, DBSÖ-K'nin cinsiyete yönelik ölçme değişmezliğini incelemek için çoklu-grup DFA (ÇGDFA) IBM SPSS AMOS versiyon 24 kullanılarak yürütülmüştür.

## **Bulgular**

### **Ön Analizler**

Betimsel analizlerin ortaya koyduğu üzere, DBSÖ-K maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir aralıklardadır ve önemli bir sapmaya işaret etmemektedir. Daha sonra Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık sonuçları değerlendirilmiş ve anlamlılıkları nedeniyle ( $p < .001$ ) çok değişkenli normalliğin sağlanmadığı sonucuna varılmıştır. Veri setinde yer alan aykırı verileri belirlemek amacı ile Mahalanobis uzaklığı incelendiğinde, .001 düzeyinde potansiyel olarak aykırı değer olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bu vakalar normal aralıkta oldukları (Hair vd., 2019) ve herhangi bir sistematik hata sergilemedikleri için veri kümesinde tutulmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2014).

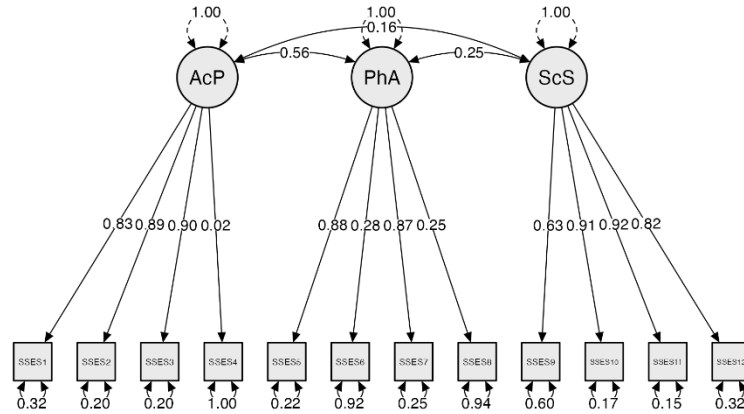
### **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

İlk olarak, DBSÖ-K'nin orijinal çalışmadaki faktör yapısı (12 madde 3 faktörlü yapısı) temel alınarak DFA gerçekleştirilmiştir. Bu modelde, ilk 4 madde birinci

faktöre (Akademik Performans), 5-8. maddeler ikinci faktöre (Fiziksel Performans) ve son 4 madde üçüncü faktöre (Sosyal Başarı) yüklenmiştir. Bu model Şekil 1'de gösterilmiştir. Ancak iyi uyum iyiliği değerlerine sahip değildir [ $\chi^2 (51) = 370.51$   $p < .001$ ; CFI = .88; GFI = .98; TLI = .85; RMSEA = .12, (90% CI: .11 to .14); SRMR = .14]. Madde 4 dışındaki diğer maddeler orijinal faktör yapısına anlamlı olarak ilişkilidir ( $ps < .001$ ). Orijinal yapının uyum indekslerinin yetersiz olması nedeniyle, modifikasyon indeksleri incelenmiş ve 8. ve 4. maddelerin üçüncü faktöre çapraz yüklendiği ortaya çıkmıştır. Daha sonra iki alternatif model analiz edilmiştir: biri 8. maddenin ikinci ve üçüncü faktörlere, 4. maddenin ise birinci ve üçüncü faktörlere çapraz yüklendiği model (model 2, Şekil 2'de gösterilmiştir); diğeri ise 8. ve 4. maddelerin modelden tamamen çıkarıldığı modeldir (model 3, Şekil 3'te gösterilmiştir). Modeller daha sonra Türk örnekleminde en iyi uyum sağlayan faktör yapısını belirlemek için karşılaştırılmıştır. Model 1 ve model 2'yi karşılaştırmak için  $\Delta\chi^2$  kullanılırken, model 3'ü diğer modeller ile karşılaştırmak için the Akaike Information Criterion (AIC) ve Bayesian Information Criterion (BIC) değerleri kullanılmıştır.

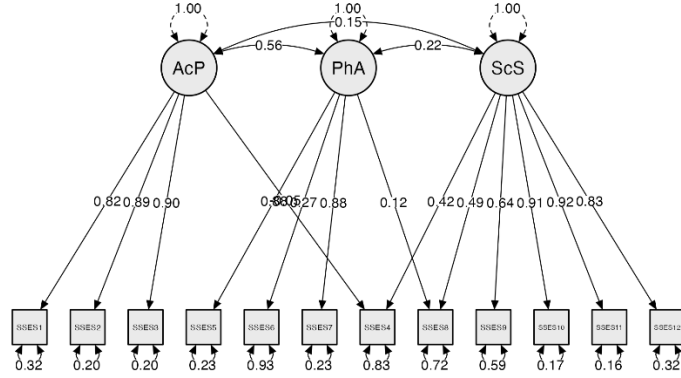
### Şekil 1

#### Model 1

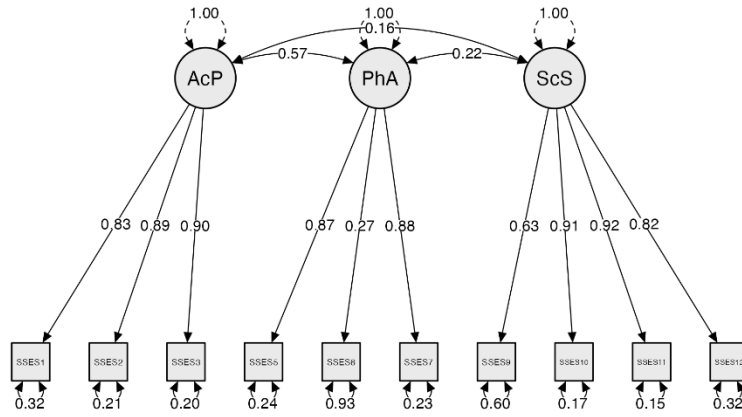


İlk modeldeki faktör yapısının benzerini ikinci modelde inceledik, fakat ikinci modelde 8. maddenin hem ikinci hem de üçüncü faktörlere çapraz yüklenmesine ve 4. maddenin birinci ve üçüncü faktörlere çapraz yüklenmesine izin verdik [ $\chi^2 (49) = 197.74$ ;  $p < .001$ ; CFI = .95; GFI = .99; TLI = .93; RMSEA = .08, (90% CI: .07 to .10); SRMR = .08]. Analiz sonuçlarına göre, Model 2, ilk modele göre daha iyi bir uyum göstermiştir [ $\chi^2 (2) = 172.77$   $p < .001$ ]. Ayrıca tüm uyum iyiliği indeksleri ilk modele kıyasla iyileşmiştir. Ancak, 4. madde birinci faktöre (Akademik performans) anlamsız yüklenmiştir.



**Şekil 2***Model 2*

Madde 8 ve madde 4'ün çıkarıldığı üçüncü model iyi uyum iyiliği değerlerine sahiptir [ $\chi^2(32) = 126.57; p < .001; CFI = .96; GFI = .99; TLI = .95; RMSEA = .08$ , (90% CI: .07 to .10); SRMR = .07]. Bu nedenle model 1 (sırasıyla 13255.87, 13363.97), model 2 (sırasıyla 13111.09, 13.275.25) ve model 3 (sırasıyla 10707.72, 10839.95) için AIC ve BIC değerlerini karşılaştırdık. Model 3 için daha küçük AIC ve BIC, madde 8 ve madde 4'ün olmadığı modelin verilere daha iyi uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, model 2'ye göre daha iyi uyum iyiliği indekslerine sahiptir.

**Şekil 3***Model 3*

Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına yönelik iki alan uzmanının düşüncelerine başvurulmuştur. Alan uzmanları maddelerin orijinal ölçeğin dışına çıkılarak revize edilmesini veya ölçekten çıkarılmasını önermiştir. Benzer şekilde Dr. Brito, bu maddelerin Türkçe çevirilerinin revize edilmesini veya çıkarılmasını önermiştir. Bu kapsamda maddelerin çeviri ve ters çevirisindeki orijinalliğinin bozulmaması için bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak 10 maddeli DBSÖ-K kullanılarak ileri analizlere devam edilmiştir. DBSÖ-K'nin faktör yükleri incelendiğinde, Tablo 1'de gösterildiği üzere, birinci faktör için maddelerin faktörlere yüklenmeleri .83 ile .90 arasında; ikinci faktör için .27 ve .88 arasında; üçüncü faktör için .63 ve .91 arasındadır. Tüm maddeler istatistiksel olarak anlamlı faktör yüklerine sahiptir ( $p < .001$ ).

**Tablo 1***DBSÖ-K'nin DFA, Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi Bulguları*

| Maddeler            | Faktör Yükleri |          | Güvenirlilik |     |                  |     | Geçerlik |     |     |
|---------------------|----------------|----------|--------------|-----|------------------|-----|----------|-----|-----|
|                     | $\omega$       | $\alpha$ | $\lambda_6$  | CR  | Test-tekrar test | AVE | HTMT     |     |     |
|                     |                |          |              |     |                  |     | 1        | 2   | 3   |
| Akademik Performans | .91            | .90      | .86          | .91 | .80              | .76 |          | .52 | .09 |
| Madde 1             | .83            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Madde 2             | .89            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Madde 3             | .90            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Fiziksel Görünüm    | .70            | .67      | .69          | .75 | .55              | .54 |          |     | .28 |
| Madde 5             | .87            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Madde 6             | .27            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Madde 7             | .88            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Sosyal Başarı       | .90            | .89      | .88          | .90 | .88              | .69 |          |     |     |
| Madde 9             | .63            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Madde 10            | .91            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Madde 11            | .92            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Madde 12            | .82            |          |              |     |                  |     |          |     |     |
| Toplam              | .90            | .80      | .89          |     | .87              |     |          |     |     |

Not.  $\omega$ : McDonald's omega;  $\alpha$ : Cronbach's alpha;  $\lambda_6$ : Guttman's Lambda6; CR: Composite reliability; HTMT: Heterotrait-Monotrait Ratio; AVE: Average Variance Extracted.

### Çoklu-Grup Doğrulayıcı Faktör Analizi (ÇGDFA)

Ölçme değişmezliği kapsamında kullanılan çoklu-grup doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA), ortak faktör modelindeki ortalama ve kovaryanslardaki grup farklılıklarını araştırmak için iyi bilinen bir tekniktir (Dolan, 2000). Özellikle, ÇGDFA tekniklerinin her grupta en az 200 katılımcı olduğu sürece gruplar arasında farklı örneklem büyüklükleri bağlamında gücünü koruduğu ve bu tekniklerin sağlam olduğu görülmüştür (González-Romá vd., 2006; Meade vd., 2008). Yine de, her iki grubun da ÇGDFA'da yaklaşık 150 katılımcıya yakın olmasının da güvenilir sonuçlar elde edilebileceği söylenebilir (Chen, 2007; Pendergast vd., 2017). Bu kapsamda yeterli düzeyde katılımcı sayısı ve karışıklı gruplar ile yapılan ÇGDFA'ya yönelik bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 2**

*DBSÖ-K'nin Çoklu Gruplardaki Faktör Yükleri*

| Maddeler | Faktör Yükleri       |                     |                     |
|----------|----------------------|---------------------|---------------------|
|          | Toplam ( $n = 405$ ) | Kadın ( $n = 297$ ) | Erkek ( $n = 108$ ) |
| Madde 1  | .75                  | .75                 | .79                 |
| Madde 2  | .89                  | .89                 | .91                 |
| Madde 3  | .86                  | .89                 | .81                 |
| Madde 5  | .88                  | .90                 | .84                 |
| Madde 6  | .24                  | .27                 | .23                 |
| Madde 7  | .81                  | .82                 | .76                 |
| Madde 9  | .65                  | .66                 | .64                 |
| Madde 10 | .91                  | .91                 | .90                 |
| Madde 11 | .92                  | .94                 | .84                 |
| Madde 12 | .83                  | .84                 | .78                 |

Tablo 2 incelendiğinde madde 6 dışındaki maddelerin faktör yüklerinin toplam katılımcılarda ve kadın ve erkek gruplarında .64 ile .94 arasında değiştiği görülmektedir. DBSÖ-K, tüm katılımcılarda ( $\omega = .90$ ;  $\alpha = .80$ ;  $\lambda_6 = .89$ ), kadınlarda ( $\omega = .91$ ;  $\alpha = .82$ ;  $\lambda_6 = .90$ ) ve erkeklerde ( $\omega = .88$ ;  $\alpha = .73$ ;  $\lambda_6 = .67$ ) yüksek düzeyde iç tutarlılık değerlerine sahip olduğu görülmüştür.

Dimitrov'un (2012) önerileri doğrultusunda kabul edilebilir konfigürasyonel modellerden dolayı verileri ölçme değişmezliği açısından değerlendirdik. Ölçme değişmezliği scalar, metrik ve katı değişmezliği içermektedir. Metrik değişmezlik, gruplar arasında faktör yükünün ne ölçüde eşdeğer olduğunun test edilmesidir. Metrik değişmezlik beklenirken, veriler skalar değişmezlik açısından incelenebilir; bu

durumda gruplar arasındaki gösterge ortalamaları eşdeğerlik açısından test edilir (Kalkbrenner vd., 2023). Katı değişmezlik, yüklerin, ara bağlantıların ve benzersiz faktör varyanslarının ve kovaryanslarının eşitliğini gösterir (Tse vd., 2023).

**Tablo 3**

*DBSÖ-K'nin ÇG DFA Bulguları*

| ÖD                      | PS | $\chi^2$  | df  | CFI  | $\Delta$ CFI | RMSEA | $\Delta$ RMSEA | RMSEA [%90 GA] | SRMR | $\Delta$ SRMR |
|-------------------------|----|-----------|-----|------|--------------|-------|----------------|----------------|------|---------------|
| Cinsiyet: kadın x erkek |    |           |     |      |              |       |                |                |      |               |
| Konfigüral              | 69 | 286.10*** | 96  | .961 |              | .050  |                | [.043; .056]   | .083 |               |
| Metrik                  | 55 | 305.88*** | 110 | .960 | .001         | .047  | -.003          | [.041; .053]   | .084 | .0003         |
| Skalar                  | 43 | 313.29*** | 122 | .961 | <.001        | .044  | -.006          | [.038; .050]   | .083 | .0001         |
| Strict                  | 23 | 339.01*** | 142 | .960 | .001         | .041  | -.009          | [.036; .047]   | .083 | <.0001        |

Not. ÖD: Ölçme değişmezliği; PS: Parametre sayısı.

Tablo 3'te yer alan sonuçlar CFI değeri  $< \Delta .010$ , RMSEA değeri  $< \Delta .015$  ve SRMR değeri  $< \Delta .015$  kriterleri doğrultusunda incelenmiştir (Chen, 2007; Cheung ve Rensvold, 2002). CFI, RMSEA ve SRMR  $\Delta$  değerleri cinsiyet bağlamında DBSÖ-K'nin güçlü düzeyde ölçme değişmezliğine sahip olduğunu göstermektedir.

### İç Tutarlılık

Sonuçlar, bu örneklem için DBSÖ-K'nin tüm maddelerinin yüksek iç tutarlılık değerleri gösterdiğini ortaya koymuştur ( $\omega = .90$ ;  $\alpha = .80$ ;  $\lambda_6 = .89$ ). Özellikle, akademik performans faktörü  $\omega = .91$ ;  $\alpha = .90$ ;  $\lambda_6 = .86$ ; fiziksel görünüm faktörü  $\omega = .70$ ;  $\alpha = .67$ ;  $\lambda_6 = .69$ ; ve sosyal başarı faktörü ise  $\omega = .90$ ;  $\alpha = .89$ ;  $\lambda_6 = .88$  değerlerini göstermiştir (Cronbach, 1951; Taber, 2017; Van Griethuijsen vd., 2014). Ayrıca, akademik performans faktörü için bileşik güvenilirlik (CR) değerleri .91, fiziksel görünüm faktörü için .75 ve sosyal başarı faktörü için .90 olarak belirlenmiştir. Hair vd. (2009, s.619), CR değerinin .70'in üzerinde olmasının yüksek güvenilirliğe işaret ettiğini belirtmektedir.

### Ölçüt Bağımlı, Yakınsak ve Ayırt Edici Geçerlik

DBSÖ-K'nin ölçüt bağımlı geçerliği incelenirken, RSE ile korelasyon değerleri araştırılmış ve negatif ilişkiler görülmüştür ( $r = -0.57$ ,  $p < .001$ ). Ek olarak DBSÖ-K'nin akademik performans ( $r = -.34$ ,  $p < .001$ ), fiziksel görünüm ( $r = -.15$ ,  $p < .05$ ) ve sosyal başarı ( $r = -.51$ ,  $p < .001$ ) faktörlerinin tümü RSE ile anlamlı ve negatif korelasyonlar sergilemiştir. DBSÖ-K'nin yakınsak geçerliğini değerlendirmek için, faktörlerin AVE değerleri Fornell ve Larcker'ın (1981) önerileri doğrultusunda incelenmiş ve .50'nin üzerindeki değerlerin yakınsak geçerliği desteklediği kabul edilmiştir (Yu vd., 2022). Son olarak DBSÖ-K'nin ayırt edici geçerliğini

değerlendirmek için faktörlerin karşılıklı Heterotrait-Monotrait (HTMT) değerleri incelenmiştir. Sonuçlara göre HTMT değerleri .90'ın altındadır. Bu sonuca göre ayırt edici geçerliğin sağlandığı söylenebilir (Gold vd., 2001).

### **Test-Tekrar Test Güvenirliği**

T1 ve T2'de DBSÖ-K'nin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayıları .87; akademik performans faktörü için .80; fiziksel görünüm faktörü için .55; ve sosyal başarı faktörü için .88'dir. Fleiss (1986) test-tekrar test güvenirlilik değerlerini .40 ile .75 arasında iyi, .75'in üzerinde ise mükemmel olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, ölçeğin tüm maddeleri ile akademik performans ve sosyal başarı faktörlerinin test-tekrar test güvenirlilik değerlerinin mükemmel düzeyde, fiziksel görünüm faktörünün ise iyi düzeyde test-tekrar test güvenirliliği sağlamıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, DBSÖ-K'nin orijinal faktör yapısının uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde değildir. Ayrıca, 4. madde orijinal faktör yapısındaki faktöre (akademik performans) yüklenmesi istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu kapsamda modifikasyon endeksleri incelendiğinde madde 8 ve madde 4'ün orijinal çalışmada yer alan faktörlere (madde 8 için fiziksel görünüm ve madde 4 için akademik performans) yüklenmelerinin yanı sıra sosyal başarı faktörüne de çapraz yüklendiği görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak madde 8 ve madde 4 belirtilen faktörlere çapraz yüklenecek şekilde ikinci bir model incelenmiştir. Bu model, orijinal faktör yapısına göre daha iyi uyum göstermiş olmasına rağmen madde 4 yine akademik performans faktörüne istatistiksel olarak anlamlı yüklenmemiştir. Son olarak bu iki maddenin çıkarıldığı model denendiğinde uyum iyiliği değerlerinin diğer iki modele göre daha iyi olduğu ve model karşılaştırması yapıldığında AIC ve BIC değerlerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, Parasuraman vd. (2005, s. 229) uyarılma çalışmalarında "maddelere yönelik düzeltmeler yapılabileceği veya madde çıkarılabileceğini (gerekirse ek maddelerle desteklenebileceğini)" belirtmiştir. Benzer şekilde Furr (2011), daha önce geçerliği incelenmiş orijinal ölçeklerde değişikliklerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi koşulu ile yapılabileceğini önermiştir (s. 5). Bu kapsamda maddelerin çeviri-ters çeviri sürecine dikkat edilerek maddeleri değiştirmek yerine model karşılaştırmalarında en iyi uyum iyiliği sonuçlarının görüldüğü model doğrultusunda bu maddeler çıkarılmıştır. Maddeler çıkarılırken alanyazın doğrultusunda (Lei ve Lee, 2021) hareket edilmiş ve ölçeğin kapsam geçerliğinin, kültürel eş değerliğinin ve güvenirliliğinin korunmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak, orijinal ölçeğin sorumlu ve ilk yazarı olan Dr. Brito'ya bu maddelerin çıkarılmasının ölçekte bir anlam kaybına yol açıp açmayacağı sorulmuş ve yazardan kültürel eş değerlik kapsamında ilgili maddelerin çıkarılmasına yönelik onayı alınmıştır. Daha sonra iki alan uzmanından ölçekten çıkarılması planlanan maddelere ve ölçeğin kapsam geçerliğine dair görüşleri sorulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler ölçeğin orijinal ölçekte olduğu gibi Türkçe halinde de üç faktörde birleştiği ve maddeler çıkarıldığında dahi her alt boyutta yine en az üç maddenin yer almasından kaynaklı ölçeğin kapsam

geçerliğinin etkilenmeyeceğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak alan uzmanları ilgili maddelerin orijinal ölçekte olduğu gibi kalması durumunda kültürel olarak uygun olmayacağını da bildirmişlerdir. Güvenirlik yönünden ele alındığında ise 10 maddeli DBSÖ-K ve tüm faktörleri orijinal formuna göre daha yüksek düzeyde iç tutarlılık sergilemiştir. Ölçeğin yakınsak, eşzamanlı ve ayırt edici geçerlik değerlerine dayanarak ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan, ÇGDFA sonuçları DBSÖ-K'nin cinsiyet bağlamında ölçme değişmezliğine sahip olduğunu doğrulamıştır. Tüm bu bulgular ve alan uzmanlarının görüşleri bir arada değerlendirildiğinde de madde 4 ve madde 8'in çıkarılmasının ölçeğin kapsam geçerliğinin, kültürel eş değerliğinin ve güvenirlüğünün korunması adına daha uygun olduğu söylenebilir.

Durumluluk benlik saygısının bireylerin sosyal çevrelerine karşı duyarlılıklarıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde (De Ruiter, 2022), kültürel farklılıklar nedeniyle durumluluk benlik saygısı değişkenlik gösterebilmekte (Markus ve Kitayama, 1991) ve durumluluk benlik saygısını ölçen ölçeklerin faktör yapılarında farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Spesifik olarak, 4. madde (İyi yapamadığımı hissediyorum.) akademik performans faktöründen ziyade sosyal başarı faktörü altında yer almaktadır. Sosyal etkileşimlerinde iyi bir ilişki kurabilme ve sürdürülebilirlik hissi, bireylerin daha iyisini yapabileceklerine dair inançlarıyla ilişkilidir. Türkçenin sosyo-kültürel yapısındaki kolektivizm açısından, bireylerin iyi yapabileceklerine inanmaları, sosyal çevreye iyi uyum sağlamaları ve sosyal başarı elde etmeleri ile ilişkili olabilir. Ayrıca, Madde 8'in (Kendimi çekici hissetmiyorum.) fiziksel görünüm faktöründen ziyade sosyal başarı faktörü altında yer aldığı görülmektedir. Kültürel normların benlik saygısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde (Markus ve Kitayama, 1991), çekiciliğin yorumlanmasında kültürel farklılıkların etkili olabileceği söylenebilir. Örneğin, Chau vd. (2012) tarafından DBSÖ'nün Çinceye uyarlama çalışmasında, Madde 8 akademik performans faktörüne atanmıştır. Yazarlara göre, Çinliler arasında bireylerin çekicilikle ilgili engelleri ve bunun gelecekteki işlevsellik veya performans üzerindeki etkisi konusunda artan farkındalık bu faktöre atanmasına katkıda bulunmaktadır. Türkler için ise çekici olmak, dışarıdan dikkat çekmek ve sosyal başarı elde etmekle ilişkilendirilebilir. Bu çalışmanın faktör yükleri ile Brito vd. (2023) faktör yükleri arasında örneklem ve kültürel farklılıklarla açıklanabilecek tutarsızlıklar olmasına rağmen, üç faktör arasında önemli örtüşmeler de bulunmaktadır.

Çalışma sonucunda DBSÖ-K, yetişkin Türk katılımcılarda güvenilir ve geçerli bir öz değerlendirme aracıdır. Orijinal ölçekteki bazı maddelerin kültürel bağlama bağlı olarak farklı algılanabileceği de tespit edilmiştir. Durumluluk benlik saygısının bireylerin yaşam olaylarındaki dalgalanmalardan etkilendiği (Heatheron ve Polivy, 1991) göz önünde bulundurulduğunda, DBSÖ-K'nin faktör yapısının bağlamsal ve bireyin kültürel bakış açısına bağlı olarak değişebileceği beklenmektedir.

Bu çalışma sağlam bulgular sunarken bazı kısıtlamalara da sahiptir. İlk olarak DBSÖ-K'nin görece daha homojen örneklemin yer aldığı bu çalışmada 10 maddeli

yapısının doğrulandığı görülmesine rağmen, gelecek araştırmalarda daha heterojen örneklerde 12 maddeli yapısı incelenebilir. Araştırmanın katılımcıları geniş yaş aralığında olmalarına rağmen, katılımcıların çoğunluğu genç bireylerden oluşmaktadır. Bireysel farklılıkların durumluluk benlik saygısındaki potansiyel etkileri düşünüldüğünde, gelecekteki çalışmalarda DBSÖ-K'nin faktör yapısının, geçerlik ve güvenilirlik düzeylerinin farklı yaş demografilerine sahip örneklerde incelenmesi faydalı olabilir. Bu çalışmada DBSÖ-K'nin cinsiyet bağlamında ölçme değişmezliği incelenmiş olmasına rağmen gelecek çalışmalarda yaş bağlamında DBSÖ-K'nin ölçme değişmezliği incelenebilir. Ayrıca, anlık dalgalanmaların durumluluk benlik saygısı üzerindeki etkisi nedeniyle, manipülasyonları içeren deneysel çalışmalar, bireylerin klinik durumları, eğitim geçmişleri ve spor geçmişleri gibi durumluluk benlik saygısını etkileyebilecek değişkenlerin olumlu veya olumsuz etkilerini etkili bir şekilde değerlendirebilir. Durumluluk benlik saygısının bireylerin yaşamları üzerindeki nedensel etkilerini klinik düzeyde değerlendirmek için, gelecekteki bir çalışma DBSÖ-K'nin toplam puanları üzerinden kesme değerler belirlenebilir ve böylece durumluluk benlik saygısı düzeylerinin daha incelikli bir şekilde yorumlanmasını kolaylaştırabilir.

### References

- Ab Rahman, Z., Mohd Noor, A. Y., Kashim, M. I. A. M., Saari, C. Z., Hasan, A. Z., Pa'ad, N. S., Ridzuan, A. R., Sham, F. M., & Mohammed, A. F. (2020). Critical review of the relationship between resilience, self-esteem and religiosity among the tabligh during the fight of COVID-19. *Journal of Critical Review*, 7(5), 1136-1144.
- Bozorgpour, F., & Salimi, A. (2012). State self-esteem, loneliness and life satisfaction. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 69, 2004–2008. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.157>
- Brito, T. R. de S., Pereira, C. R., Santos, F. Á. dos, & Nery, N. N. de F. (2023). Measuring the general and specific domains of self-esteem: The Short-form of the State Self-Esteem Scale. *Psychological Reports*, 126(6), 3123-3149. <https://doi.org/10.1177/00332941221077909>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136–162). Sage Publications.
- Chang, A. M., & Mackenzie, A. E. (1998). State self-esteem following stroke. *Stroke*, 29(11), 2325–2328. <https://doi.org/10.1161/01.str.29.11.2325>
- Chau, J. P., Thompson, D. R., Chang, A. M., & Woo, J. (2012). Psychometric properties of the Chinese version of State Self-Esteem Scale: An analysis of data from a cross-sectional survey of patients in the first four months after stroke. *Journal of Clinical Nursing*, 21(21-22), 3268–3275. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03724.x>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, X., Huang, Y., Xiao, M., Luo, Y., Liu, Y., Song, S., Gao, X., & Chen, H. (2021). Self and the brain: Self-concept mediates the effect of resting-state brain activity and connectivity on self-esteem in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 168, 110287. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110287>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>



- Curtis, E. A., Comiskey, C., & Dempsey, O. (2016). Importance and use of correlational research. *Nurse Researcher*, 23(6), 20-25. <https://doi.org/10.7748/nr.2016.e1382>
- Çuhadaroğlu, F. (1986). Self-esteem in adolescents. [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe University. Türkiye.
- De Ruiter, N. M. P. (2022). Practices in state self-esteem research: An analysis of enacted ontologies. *Identity*, 23(1), 67-90. <https://doi.org/10.1080/15283488.2022.2130323>
- Dimitrov, D. (2012). *Statistical methods for validation of assessment scale data in counseling and related fields*. American Counseling Association.
- Dolan, C. V. (2000). Investigating Spearman's hypothesis by means of multi-group confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 35(1), 21-50. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3501_2)
- Efstathiou, G. (2018). Translation, adaptation and validation process of research instruments. In *Springer eBooks* (pp. 65-78). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-89899-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-89899-5_7)
- Fleiss, J. L. (1986). *The design and analysis of clinical experiments*. John Wiley & Sons.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Furr, M. (2011). *Scale construction and psychometrics for social and personality psychology*. Sage.
- Geukes, K., Nestler, S., Hutteman, R., Dufner, M., Küfner, A. C. P., Egloff, B., Denissen, J. J. A., & Back, M. D. (2017). Puffed-up but shaky selves: State self-esteem level and variability in narcissists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(5), 769-786. <https://doi.org/10.1037/pspp0000093>
- Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045669>
- González-Romá, V., Hernandez, A., & Gomez-Benito, J. (2006). Power and Type I error of the mean and covariance structure analysis model for detecting differential item functioning in graded response items. *Multivariate Behavioral Research*, 41(1), 29-53. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4101\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4101_3)
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.

- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/eb-11-2018-0203>
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895–910. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.6.895>
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-014>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hutteman, R., Nestler, S., Wagner, J., Egloff, B., & Back, M. D. (2015). Wherever I may roam: Processes of self-esteem development from adolescence to emerging adulthood in the context of international student exchange. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(5), 767–783. <https://doi.org/10.1037/pspp0000015>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jørgensen, M., Kristensen, S. M., & Breivik, K. (2023). Scar, vulnerability, or both? A longitudinal study of the association between depressive tendencies and global negative self-esteem from early adolescence to young adulthood with gender as a moderating factor. *Personality and Individual Differences*, 214, 112349. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112349>
- Kalkbrenner, M. T., Perez, M. a. G., & Hubbard, J. S. (2023). Measurement invariance of scores on the somatic symptom Scale-8: National Sample of Non-Clinical Adults in the United States. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 57(3), 263–275. <https://doi.org/10.1080/07481756.2023.2243269>
- Kapadia, A., & Patki, S. (2024). Effect of fitspiration on state Self-Esteem among young adults. *Identity*, 24(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/15283488.2023.2253828>
- Kernis, M. H. (2003). TARGET ARTICLE: Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1401\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1401_01)
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods*, 562–589. <https://doi.org/10.4135/9781446268261.n31>

- Krauss, S., & Orth, U. (2022). Work experiences and self-esteem development: A meta-analysis of longitudinal studies. *European Journal of Personality, 36*(6), 849-869. <https://doi.org/10.1177/08902070211027142>
- Kurnaz, M. F., Teke, E., & Günaydın, H. A. (2020). Relationship between self-esteem and life satisfaction: A meta-analysis study. *Research on Education and Psychology, 4*(2), 236-253.
- Lei, F., & Lee, E.. (2021). Cross-cultural modification strategies for instruments measuring health beliefs about cancer screening: Systematic review. *JMIR Cancer, 7*(4), e28393. <https://doi.org/10.2196/28393>
- Leung, G. Y. S., Ng, A. K. T., & Lau, H. Y. K. (2021). Effect of height perception on state Self-Esteem and cognitive performance in virtual reality. In *Lecture notes in computer science* (pp. 172–184). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-77932-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-77932-0_15)
- Lewis, N. (2020). Experiences of upward social comparison in entertainment contexts: Emotions, state self-esteem, and enjoyment. *The Social Science Journal, 58*(3), 339–354. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2019.04.011>
- Linton, K. E., & Marriott, R. G. (1996). Self-esteem in adolescents: Validation of the state self-esteem scale. *Personality and Individual Differences, 21*(1), 85–90. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(96\)83741-x](https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)83741-x)
- Liu, Q., Jiang, M., Li, S., & Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence: A nonrecursive analysis from a two-year longitudinal study. *Medicine, 100*(4), e24334. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000002434>
- Luciano, E. C., & Orth, U. (2017). Transitions in romantic relationships and development of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 112*(2), 307–328. <https://doi.org/10.1037/pspp0000109>
- Mahadevan, N., Gregg, A. P., & Sedikides, C. (2023). How does social status relate to self-esteem and emotion? An integrative test of hierometer theory and social rank theory. *Journal of Experimental Psychology. General, 152*(3), 632–656. <https://doi.org/10.1037/xge0001286>
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19*(4), 357-372. <https://doi.org/10.1093/her/cyg041>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>

- McCain, J. L., Jonason, P. K., Foster, J. D., & Campbell, W. K. (2015). The bifactor structure and the “dark nomological network” of the State Self-Esteem Scale. *Personality and Individual Differences, 72*, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.006>
- Meade, A. W., Johnson, E. C., & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *Journal of Applied Psychology, 93*(3), 568–592.
- Mouatsou, C., & Koutra, K. (2023). Emotion regulation in relation with resilience in emerging adults: The mediating role of self-esteem. *Current Psychology, 42*(1), 734–747. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01427-x>
- Orth, U., & Luciano, E. C. (2015). Self-esteem, narcissism, and stressful life events: Testing for selection and socialization. *Journal of Personality and Social Psychology, 109*(4), 707–721. <https://doi.org/10.1037/pspp0000049>
- Orth, U., & Robins, R. W. (2022). Is high self-esteem beneficial? Revisiting a classic question. *American Psychologist, 77*(1), 5–17. <https://doi.org/10.1037/amp0000922>
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Malhotra, A. (2005). E-S-QUAL: A multiple-item scale for assessing electronic service quality. *Journal of Service Research, 7*(3), 213–233. <https://doi.org/10.1177/1094670504271156>
- Pendergast, L. L., Von Der Embse, N., Kilgus, S. P., & Eklund, K. R. (2017). Measurement equivalence: A non-technical primer on categorical multi-group confirmatory factor analysis in school psychology. *Journal of School Psychology, 60*, 65–82. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.11.002>
- Roberts, J. E., & Gamble, S. A. (2001). Current mood-state and past depression as predictors of self-esteem and dysfunctional attitudes among adolescents. *Personality and Individual Differences, 30*(6), 1023–1037. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00093-3](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00093-3)
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t01038-000>
- Srivastava, S., & Beer, J. S. (2005). How self-evaluations relate to being liked by others: Integrating sociometer and attachment perspectives. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*(6), 966–977. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.966>

- Swann, W. B., Jr., Chang-Schneider, C., & Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, *62*(2), 84–94. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.84>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (Ed. 6). Pearson.
- Taber, K. S. (2017). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, *48*(6), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thomaes, S., Reijntjes, A., Orobio De Castro, B., Bushman, B. J., Poorthuis, A., & Telch, M. J. (2010). I like me if you like me: On the interpersonal modulation and regulation of preadolescents' state self-esteem. *Child Development*, *81*(3), 811–825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01435.x>
- Tse, W. W.-Y., Lai, M. H. C., & Zhang, Y. (2023). Does strict invariance matter? Valid group mean comparisons with ordered-categorical items. *Behavior Research Methods*, *56*(4), 3117–3139. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02247-6>
- Van Griethuijsen, R. a. L. F., Van Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J. D., Skinner, N. C., Mansour, N., Gencer, A. S., & BouJaoude, S. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, *45*(4), 581–603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Vrabel, J. K., Zeigler-Hill, V., & Southard, A. C. (2018). Self-esteem and envy: Is state self-esteem instability associated with the benign and malicious forms of envy? *Personality and Individual Differences*, *123*, 100–104. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.001>
- Yu, M., Lin, H., Wang, G. G., Liu, Y., & Zheng, X. (2022). Is too much as bad as too little? The S-curve relationship between corporate philanthropy and employee performance. *Asia Pacific Journal of Management*, *39*(4), 1511–1534. <https://doi.org/10.1007/s10490-021-09775-9>
- Zaman, U., Florez-Perez, L., Fariás, P., Abbasi, S., Khwaja, M. G., & Wijaksana, T. I. (2021). Shadow of your former self: Exploring project leaders' post-failure behaviors (resilience, self-esteem and self-efficacy) in high-tech startup projects. *Sustainability*, *13*(22), 12868. <https://doi.org/10.3390/su132212868>

### **Ethical Declaration and Committee Approval**

The study was in accordance with the ethical standards of the Hacettepe University Social Sciences and Humanities Research Ethics Board (Date: 12.15.2023, Number: E-66777842-300-00003257287) and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards.

### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

### **Proportion of Author's Contribution**

M. Furkan Kurnaz: Conceptualization, Data curation, Formal analysis, Methodology, Visualization, Writing – original draft, Writing – review & editing  
Nilüfer Koçtürk: Supervision, Visualization, Writing – review & editing.

### **Appendices**

#### **APPX.1. Durumluluk Benlik Saygısı Ölçeği Kısa Formu**

##### **Akademik Performans**

1. Yeteneklerim konusunda kendime güveniyorum.
2. Kendimi başkaları kadar zeki hissediyorum.
3. Bir şeyleri iyi anlamak konusunda kendime güveniyorum.

##### **Fiziksel Görünüm**

4. Şu anda vücudumun görünüşünden memnunum.
5. Kilomdan memnun değilim.\*
6. Şu anda görünüşümden memnunum.

##### **Sosyal Başarı**

7. Kendimi utangaç hissediyorum.\*
8. Diğer insanların benimle ilgili ne düşündükleri hakkında endişeliyim.\*
9. Yarattığım izlenim konusunda endişe duyuyorum.\*
10. Aptal gibi görünmekten endişe duyuyorum.\*






## The Relationship of Grade Expectation and Academic Achievement of College Students<sup>1</sup>

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 07.01.2024    | 11.11.2024    | 04.15.2025     |

**Sadegül Akbaba Altun** <sup>2</sup>  
Başkent University

**Hatice Turan Bora** <sup>3</sup>  
Başkent University

**Esra Kınay Çiçek** <sup>4</sup>  
Başkent University

### Abstract

Students' motivation is an important factor in academic performance. The purpose of this study is to examine the relationship and interaction effects among college students' grade expectations, academic performance and perceptions of course difficulty. The sample of the study consists of 2,946 students enrolled at an university in Ankara. 11,294 responses of the students to the Teaching Quality Assessment Questionnaire and grades of students form the study's data. The dependency relationship between students' expected grade and received grades was examined with the Chi-square test of independence. In addition, multilevel frequency analysis and log linear analysis were applied to determine the interactions between the levels of expected grade, received grade and perceived difficulty level of the course variables. The study found that students who received high grades had expectations that closely aligned with their actual grades, while students who received low grades had expectations that were less aligned. In other words, as students' academic achievement increases, their expectations of their grades and the grades they receive align more closely. Another finding is a negative relationship between an increase in the perceived difficulty of the course and the likelihood of expecting and receiving high grades. The findings are discussed in terms of Expectancy Theory, Goal Setting Theory and the Dunning-Kruger effect.

**Keywords:** Higher education, academic achievement, motivation, Dunning Kruger Effect.

**Citation:** Akbaba Altun, S., Turan Bora, H. & Kınay Çiçek, E. (2025). The Relationship of Grade Expectation and Academic Achievement of College Students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 87-131. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1506607>

<sup>1</sup>Presented at the 15th International Congress on Educational Administration.

<sup>2</sup>Prof. Dr., Faculty of Education, Education Science, akbabas@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5690-6088>

<sup>3</sup>Corresponding Author: Assist. Prof., Faculty of Education, Educational Science, haticeturan@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7335-5019>

<sup>4</sup>Lecturer Dr., Faculty of Education, Educational Science, esrakinay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1657-5138>



It is widely accepted that motivation is an important factor in determining academic performance (Ryan and Deci, 2020; Urdan and Kaplan, 2020; Wigfield and Eccles, 2020). Motivation is considered one of the key factors in the college students' academic success, particularly during their first year (Christie et al., 2004; Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004; Van den Broek et al., 2019). Expectancy theory and goal-setting theory are two of the most widely accepted theories of motivation. Some recent studies have examined the relationship between university students' academic performance and motivation (DiYanni and Borst 2020; Moodly et al., 2022) as well as their academic performance and motivation within the context of expectancy and goal setting theories (Friedman and Mandel, 2009).

According to expectancy theory, individuals exert greater effort when they anticipate a favourable performance evaluation (Robbins and Judge, 2012). Many researchers suggest the effectiveness of expectation theory in student's motivation to learn (Feather 1992; Hancock 1991; Wu, 2019). The theory of expectation in educational suggests that a student's motivation to learn depends on the student's belief that learning is achievable and that learning will result in a worthwhile outcome (Hancock, 1995). Several studies in the literature show that there is a positive relationship between expectancy and performance (Geiger & Cooper, 1995; Pekrun, 1993; Pinxten et al., 2014; Steinmayr & Spinath, 2009). According to expectancy theory, the difficulty of the goal is one of the factors affecting expectancy (Chiang & Jang, 2002; Scholl, 2002). Expectancy theory emphasizes that higher performance effectiveness expectation is more motivating than a lower expectation (Vroom, 1964), and difficult goals are also harder to achieve (Locke and Latham, 2019).

Goal-setting theory is another theory frequently used to examine students' motivation and achievement (Hulleman, et al., 2010; Wirthwein, et al., 2013). According to the goal-setting theory the difficulty of the goal can lead to better performance (Locke & Latham, 2019). Mento et al. (1992) showed in their experimental study that achieving difficult goals leads higher performance than achieving easy goals which is in contradiction with the expectancy theory. Lu et al. (2022) examined the relationship between academic performance and goal-setting orientations of university students.

### **Expectancy Theory**

Expectancy theory starts with the idea that people tend to prefer certain goals or outcomes over others. For this reason, they hope to experience feelings of satisfaction if the desired result is achieved (Miner, 2015). Individuals are motivated when they believe that their effort will lead to performance, and when they see a clear link between their performance and specific results. Additionally, they must believe that these results are important to them (Suciu et al., 2013). In general, the expectancy theory suggest that individuals choose to change inputs based on preferences between desired results and the probability of achieving these results at a satisfactory level (Estes, & Polnick, 2012). In expectancy theory, motivation is determined by three factors: expectation, instrumentality and valence. Expectation is a person's estimate

of the probability that an effort will lead to successful performance (Vroom, 1964); it is the subjective certainty that a person's action will cause a result (Lee, 2007). Valence is the emotional orientation towards certain outcomes (Vroom, 1964, p. 15). Instrumentality is the personal belief that first-level results lead to second-level results (Vroom, 1964).

### **Goal-Setting Theory**

Another factor that influences academic achievement is students' goal setting. As Locke and Latham (1990) suggest, goal setting can be used to target various aspects of life including academic achievement. Locke's (1968) research indicated a positive, linear relationship between goal difficulty and task performance (assuming sufficient ability), and several other studies have supported the finding that difficult goals lead to better performance than easy goals (Latham and Locke, 1975; Yukl and Latham, 1978). Goal-setting theory has emphasised the effect of performance goals on task performance (Locke, 1968; Locke and Latham, 1990). The theory predicts that the performance goals individuals set for a particular task will determine their performance level on that task. More specifically, it is argued that the difficulty and distinctiveness of the goals that individuals set for their task performance are related to task performance and that difficult goals will lead to higher performance than easy goals. According to Locke and Latham (1990), specific and difficult goals determine performance levels, increase the effort individual effort, direct the individual towards information and activities related to the goal, and all these lead to success.

This research aims to examine the relationship between the grades students expect and the grades they receive. In this study, the perceived difficulty level of the course is also taken as a variable. This research analyses students' expectations and achievement levels from the perspective of two major motivation theories: expectancy theory and goal-setting theory. It is worth noting that the discussion of expectancy theory and goal-setting theory is predominantly based on Western studies, with a limited number of studies in Eastern contexts. Cultural differences between Eastern and Western societies, which have been demonstrated in many dimensions (Hofstede, 1980), can lead to differences in motivation, effort, expectancy and value perceptions. Many researchers have argued that national cultural differences arise as permanent differences in individuals' personal characteristics (Hofstede, 1980; Kirkman and Shapiro, 1997; Maznevsky et al., 1997). For this reason, conducting this study in Türkiye may allow discussion of these theories in different cultural contexts.

### **Purpose**

The aim of this study is to examine the relationship, main and interaction effects between college students' grade expectations, academic achievement and perceived difficulty level of the course. The sub-questions formed within the scope of this main objective are as follows:

1. What is the relationship between college students' academic achievement and their grade expectations?

2. What are the main effects and interaction effects of university students' grade expectations academic achievement levels and perceived course difficulty?

### **Method**

This section includes a methodological description of how the research was conducted.

#### **Research Model**

This study is exploratory correlational research exploring the association and interaction of the relationship between students' grade expectations and the grades they received. In correlational research, the relationships between two or more variables are evaluated without interfering with the variables (Fraenkel et al., 2012).

#### **Study Group**

The sample of the study consists of 2,946 students enrolled at an university in Ankara during the fall semester of the 2020-2021 academic year. The 11,294 responses of the students to the Teaching Quality Assessment Questionnaire and grades of students form the data. To students' prior experiences with the lecturer and the course from interfering with the research findings, the first year students were specifically included in the study. Approximately 28% (n=3164) of the student responses came from faculties, 8% (n=911) from institutes, 40% (n=4477) from vocational schools and 24% (n=2742) from centres.

#### **Data Collection Tools**

Some of the data in the study consist of the college students' responses to the questionnaire designed to evaluate the quality of teaching processes. The questionnaire was applied to the first year students for all courses they enrolled in that semester. The questionnaire consists of two parts. The first part includes questions about the course and the instructor. Examples of these questions are the opinion of the course and the instructor at the beginning of the academic year, the perceived difficulty level of the course, the quality of the course, the expected grade from the course, and how effectively the online communication platform used during the course was used. The second part consists 16 questions about the extent to which the practices defined in the process of teaching the course are perceived as adequate by the students. This section covers the general conditions that should be taken into account in a standardised course conducting process. Examples of these questions are the compatibility of the topics in the course syllabus and the course process during the semester, the compatibility and comprehensibility of the teaching materials used in the course with the course content, the comprehensibility of the language used by the instructor in the course, the contribution of the feedback given by the instructor to learning, time management. The questionnaire was prepared and analysed by a commission consisting of faculty members from different faculties. From the item pool created by the commission members, 16 items were selected for the second part. The content validity of the items was evaluated by the commission members with a judgemental approach. For this study, the Cronbach Alpha reliability of the second

part was calculated as .98, and it was determined that the item discrimination ranged between .77 and .88. In the study, only the answers to the questions "How would you evaluate the difficulty level of this course?" and "What is the grade you expect from this course?" in the first part of the questionnaire were used as data.

Another set of data in the study is the letter grades that students received from the courses. The variables included in the analysis (expected grade from the courses, perceived difficulty of course, and received grade from the courses), the levels of these variables and the distribution of participants' responses to these levels are given in Table 1.

**Table 1**

*Distribution of Participants' Responses Across Variables*

| Variable                                 | Level           | f    | %    |
|--|-----------------|------|------|
| Received grade                           | 1: F            | 456  | 4.0  |
|  | 2: C+/C/C-/D+/D | 3046 | 27.0 |
|  | 3: A/A-/B+/B/B- | 7792 | 69.0 |
| Expected grade                           | 1: F            | 155  | 1.4  |
|  | 2: C+/C/C-/D+/D | 2052 | 18.2 |
|  | 3: A/A-/B+/B/B- | 9087 | 80.5 |
| Perceived difficulty level of the course | 1: Difficult    | 3312 | 29.3 |
|  | 2: Medium       | 5260 | 46.6 |
|  | 3: Easy         | 2722 | 24.1 |

According to Table 1, it is observed that students mostly expected and received A/B grades, and they considered the courses to be of medium difficulty. It should be taken into consideration that the study is limited to the responses of the students who enrolled at the university in the 2020-2021 academic year and participated in the survey evaluating the quality of teaching processes administered by the university in the fall semester.

#### **Ethical Committee Approval**

All research materials and analysis codes are available upon request from the corresponding author. Since the data were not collected by the researchers, ethical permission was not obtained. Permission was obtained from the university for the use of the data.

#### **Data Analysis**

In order to answer the first research question, the Chi-Square test of independence was used to examine the independency relationship between the expected grade and the received grade. Somer's D coefficient was calculated to determine the relationship between variables when the received grade is the dependent

variable and the expected grade is the independent variable (Metsämuuronen, 2020; Newson, 2002; 2006). In order to answer the second research question, firstly, the partial correlation coefficient (Field, 2009; Howell, 2010) was calculated for the expected grade, the received grade and the perceived difficulty level of the course, which allows the determination of the amount and direction of the relationship between the other two variables when one of the variables is controlled. While correlation analysis generally provides information about the relationship between variables, it does not provide information about the interaction between the levels of variables. For example, in order to have information about how students with high expectations are more likely to get high grades than students with low expectations, the relationship between variables should be modelled and interactions should be determined. For this purpose, multidirectional frequency analysis and Log-Linear analysis, which require a few assumptions, were applied.

Finally, multiple correspondence analysis was carried into effect to visually interpret the relationships between the expected grade, the received grade and the perceived difficulty level of the course (Greenacre, 2010).

The relationships among more than two categorical variables are evaluated by Multiway Frequency Analysis or Log-linear Model Analysis as an extension of Multiway Frequency Analysis (Tabachnick & Fidell, 2013). Log-Linear Model analysis is an analysis that provides systematic information in the explanation of multiway cross-classification tables, reveals the relationships and interactions between variables, and can be used in ordinal data (Green, 1988). In this analysis, the received grade was adjusted as a row, the expected grade as a column and the perceived difficulty level of the course as a stratum variable (Row(i): Received grade (i=1,2,3); column(j): Expected grade (j=1,2,3); Stratum(k): Course difficulty (k=1,2,3)).

The models tested in Multiway Frequency Analysis are presented in Table 2 (Aktaş et al., 2021).

**Table 2**

*M0-M8 Model Definitions of The Variables of Received Grade, Expected Grade and Perceived Difficulty Level of The Course*

| <b>Definition</b>              | <b>Model</b> | <b>Hypothesis</b>  |
|--------------------------------|--------------|--|
| Independence model             | M0           | H0: The received grade, expected grade and perceived difficulty level of the course are independent of each other.   |
|                                | M1           | H0: The received grade is independent of the expected grade and the perceived difficulty level of the course, while the expected grade and the perceived difficulty level of the course are dependent. |
| Partial independence model     | M2           | H0: The expected grade is independent of the received grade and the perceived difficulty level of the course, while the received grade and the perceived difficulty level of the course are dependent. |
|                                | M3           | H0: The perceived difficulty level of the course is independent of the received grade and the expected grade, and dependent on the received grade and expected grade.                                  |
|                                | M4           | H0: The received grade and the expected grade obtained at each level of the perceived difficulty level of the course are independent.  |
| Conditional independence model | M5           | H0: The perception of the received grade at each level of the expected grade and the difficulty level of the course are independent.   |
|                                | M6           | H0: The perception of the expected grade and the difficulty level of the course at each level of the received grade is independent.  |
| Mutual independence model      | M7           | H0: All two-way interactions of the variables of the received grade, the expected grade and the perceived difficulty level of the course are independent.  |
| Saturated model                | M8           | H0: All main effects, two-way and three-way interactions for the variables of the received grade, the expected grade and the perceived difficulty level of the course are independent.                 |

Log-Linear Modeling was utilized to examine the main and interaction effects of the relevant variables in a model in detail and to make parameter estimates (Tabachnick & Fidell, 2013). Log-Linear Modeling involves estimating the magnitude of the effects of interest and revealing the relative importance of the effects of different variables. Log-Linear Model definitions are given in Table 3 (Christensen, 1997).

**Table 3***Log-Linear Model Definitions*

| <b>Log-Linear Model</b>  | <b>Model</b> | <b>Term</b>       |
|--|--------------|-------------------|
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)}\lambda$  | M0           | [1][2][3]         |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{23(jk)}$  | M1           | [1][23]           |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{13(ik)}$  | M2           | [2][13]           |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)}$  | M3           | [3][12]           |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{13(ik)} + \lambda_{23(jk)}$   | M4           | [13][23]          |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{23(jk)}$   | M5           | [12][23]          |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{13(ik)}$   | M6           | [12][13]          |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{13(ik)} + \lambda_{23(jk)}$                      | M7           | [12][13][23]      |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{13(ik)} + \lambda_{23(jk)} + \lambda_{123(ijk)}$ | M8           | [12][13][23][123] |

The model denoted as M8 and containing all the main and interaction effects, is defined as a “saturated hierarchical logarithmic linear model”. In hierarchical logarithmic linear models, if a higher-order term is included in the model, all lower terms are expected to be included in the model (Andersen, 1994).

### Results

In this section, the findings are presented to answer the sub-questions of the research.

#### Chi-Square Independence Test Findings as to The Expected Grade and The Received Grade

Table 4 presents a 3x3 cross-tabulation of the observed and expected frequencies for the expected and received grade variables, as well as the results of the null hypothesis Chi-Square independence test for the independence of the expected and received grade variables.

**Table 4**

*Observed ( $f_g$ ) and Expected ( $f_b$ ) Frequencies of Expected Grade and Received Grade Variables*

|       |                  | Expected Grade   |        |        | Total   |
|-------|------------------|------------------|--------|--------|---------|
|       |                  | F                | C-D    | B-A    |         |
| F     | $f_g$            | 89               | 219    | 148    | 456     |
|       | $f_b$            | 6.3              | 82.9   | 366.9  | 456.0   |
|       | % Received Grade | 19.5%            | 48.0%  | 32.5%  | 100.0%  |
|       | % Expected Grade | 57.4%            | 10.7%  | 1.6%   | 4.0%    |
|       | % Total          | 0.8%             | 1.9%   | 1.3%   | 4.0%    |
| C-D   | $f_g$            | 43               | 1205   | 1798   | 3046    |
|       | $f_b$            | 41.8             | 553.4  | 2450.8 | 3046.0  |
|       | % Received Grade | 1.4%             | 39.6%  | 59.0%  | 100.0%  |
|       | % Expected Grade | 27.7%            | 58.7%  | 19.8%  | 27.0%   |
|       | % Total          | 0.4%             | 10.7%  | 15.9%  | 27.0%   |
| B-A   | $f_g$            | 23               | 628    | 7141   | 7792    |
|       | $f_b$            | 106.9            | 1415.7 | 6269.3 | 7792.0  |
|       | % Received Grade | 0.3%             | 8.1%   | 91.6%  | 100.0%  |
|       | % Expected Grade | 14.8%            | 30.6%  | 78.6%  | 69.0%   |
|       | % Total          | 0.2%             | 5.6%   | 63.2%  | 69.0%   |
| Total | $f_g$            | 155              | 2052   | 9087   | 11294   |
|       | $f_b$            | 155.0            | 2052.0 | 9087.0 | 11294.0 |
|       | % Received Grade | 1.4%             | 18.2%  | 80.5%  | 100.0%  |
|       | % Expected Grade | 100.0%           | 100.0% | 100.0% | 100.0%  |
|       | % Total          | 1.4%             | 18.2%  | 80.5%  | 100.0%  |
|       |                  | $X^2 = 3014.695$ | df= 4  |        | p=.000  |

According to Table 4, students who receive higher grades have more accurate grade expectations. Furthermore;

Of the 456 students who received an F grade, 148 (32.5%) expected an A/B grade, 219 (48%) expected a C/D grade, and 89 (19.5%) expected an F grades. Only about 20% of students who received an F had expectations aligned with their grades.

Of the 3046 students who received C/D grades, 1798 (59%) expected A/B grades, 1205 (39.6%) expected C/D grades and 43 (1.4%) expected F grades. Roughly 40% of the students who received C/D grades meet their expectations, 59% of them



received lower grades than expected, and nearly 1% of them received higher grades than expected.

Of the 7792 students who received A/B grades, 7141 (91.6%) expected A/B grades, 628 (8.1%) expected C/D grades and 23 (0.3%) expected F grades. About 92% of students who received an A/B had expectations aligned with their grades. Nearly 8% of the students received higher grades than they expected.

In addition, according to the Chi-Square analysis findings in Table 2, the expected grade and the received grade variables are not independent of each other ( $X^2 = 3014.70$ ;  $X^2 > X^2_{0.01,4}$ ;  $p = 0.00 < \alpha = 0.05$ ). It is shown that Somer's D coefficient, which is calculated when the received grade is the dependent variable and the expected grade is the independent variable, is significant in a moderate positive correlation between the variables ( $D = 0.51$ ,  $p = 0.00 < \alpha = 0.01$ ) (Metsämuuronen, 2020; Newson, 2002; 2006).

### **Multiway Frequency Analysis and Log-Linear Analysis Results Regarding The Expected Grade, The Received Grade and The Perceived Difficulty Level of The Course Variables**

#### ***Partial Correlation Analysis Results***

The Spearman rho correlation coefficient between the received grade and the expected grade is  $r_{xy} = 0.44$  ( $p < .05$ ), while the partial correlation coefficient between the received grade and the expected grade is  $r_{z,xy} = 0.41$  ( $p < .05$ ) when the perceived difficulty level of the course is controlled. There is a moderate positive relationship between the received grade and the expected grade. As it was determined before, the higher the expected grade the higher the received grade. Approximately 19% of the variance of the received grade is explained by the expected grade variance. When the perceived difficulty level of the course is controlled, the expected grade variance explains approximately 17% of the variance in the received grade. The effect of course difficulty perception on the relationship between these two variables is quite small. Multilevel Frequency Analysis and Log-Linear Model analysis were performed to model the relationship between the variables and to determine the interactions.

#### ***Multiway Frequency Analysis Findings***

Table 5 summarizes the findings of the M0-M8 Model analysis of the variables of received grade, expected grade and perceived difficulty level of the course.

**Table 5**

Summary Table for M0-M8 Models of The Received Grade, The Expected Grade, and The Perceived Difficulty Level of The Course Variables

| Model          | M0      | M1      | M2      | M3     | M4      | M5     | M6     | M7    | M8 |
|----------------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|--------|-------|----|
| G <sup>2</sup> | 3126.45 | 2294.91 | 2630.65 | 965.38 | 1799.11 | 133.83 | 469.58 | 11.82 | 0  |
| sd             | 20      | 16      | 16      | 16     | 12      | 12     | 12     | 8     | 0  |
| p              | .000    | .000    | .000    | .000   | .000    | .000   | .000   | .16   | 1  |
| AIC            | -       | -       | -       | -      | -       | -      | -      | -4.18 | -  |

As reported by Table 5, the relationships among the variables of received grade, expected grade and perceived difficulty of the course obtained show compliance with the M7 mutual independence model ( $G^2=11.82$ ;  $p=.16 > \alpha=.05$ ). Accordingly, "H0: All two-way interactions of the variables of the received grade, expected grade and perceived difficulty of the course are independent" hypothesis is irrefutable. Although the two-way interactions between the received grade and the expected grade, between the received grade and the perceived difficulty level of the course, and between the expected grade and the perceived difficulty level of the course are significant, these interactions are independent of each other. Log-Linear Modeling was utilized to evaluate in detail the main and interaction effects of the identified variables within a model.

**Log-Linear Analysis Findings**

Table 6 presents the findings of the Log-Linear Modeling Analysis on the significance of the main effect, two-way and three-way interaction effect terms of the variables.

**Table 6**

Significance Control of Main Effect, Two-Way and Three-Way Interaction Effect Terms of The Received Grade, The Expected Grade, and The Perceived Difficulty Level of The Course

|                                | K-Way and Higher-Order Effects |    |                  |      |                |      |
|--------------------------------|--------------------------------|----|------------------|------|----------------|------|
|                                | K                              | df | Likelihood Ratio |      | Pearson        |      |
|                                |                                |    | X <sup>2</sup>   | p    | X <sup>2</sup> | p    |
| K-way and Higher Order Effects | 1                              | 26 | 24687.114        | .000 | 39373.386      | .000 |
|                                | 2                              | 20 | 3126.454         | .000 | 5286.339       | .000 |
|                                | 3                              | 8  | 11.817           | .160 | 11.452         | .177 |
| K-way Effects                  | 1                              | 6  | 21560.660        | .000 | 34087.047      | .000 |
|                                | 2                              | 12 | 3114.637         | .000 | 5274.887       | .000 |
|                                | 3                              | 8  | 11.817           | .160 | 11.452         | .177 |

As stated in Table 6, while the main effects of the variables of the received grade, expected grade and perceived difficulty of the course and the two-way interactions of these variables are significant ( $p=.00 < \alpha=.05$ ), the three-way interaction of the variables is not significant ( $p=.16 > \alpha=.05$ ). The results of the partial association analysis conducted to determine which main effects and two-way interactions of the variables are significant are presented in Table 7.

**Table 7**

*Partial Association Results of The Variables of Received Grade, Expected Grade and Perceived Difficulty Level of The Course*

| <b>Partial Associations</b>     |           |                           |             |
|---------------------------------|-----------|---------------------------|-------------|
| <b>Effect</b>                   | <b>df</b> | <b>Partial Chi-Square</b> | <b>Sig.</b> |
| ReceivedGrade*ExpectedGrade     | 4         | 1787.297                  | .000        |
| ReceivedGrade*CourseDifficulty  | 4         | 122.017                   | .000        |
| ExpectedGrade* CourseDifficulty | 4         | 457.762                   | .000        |
| ReceivedGrade                   | 2         | 8120.768                  | .000        |
| ExpectedGrade                   | 2         | 12535.279                 | .000        |
| CourseDifficulty                | 2         | 904.613                   | .000        |

According to Table 7, all main effects and two-way interactions of the variables of received grade, expected grade and perceived difficulty level of the course are significant ( $p=.00 < \alpha=.05$ ). The findings obtained from Table 6 and Table 7 present the findings of the Multilevel Frequency Analysis.

In addition, it is observed that the variables of the received grade, expected grade and perceived difficulty level of the course were compatible with the model in which all main effects and two-way interactions of the variables are significant ( $G^2=11.82$ ;  $p=.16 > \alpha=.05$ ). In this case, the best model is defined as follows:

$$\begin{aligned} \log(E_{ijk}) = & \lambda + \lambda_{ReceivedGrade(i)} + \lambda_{ExpectedGrade(j)} + \lambda_{DifficultyPerception(k)} \\ & + \lambda_{ReceivedGrade \times ExpectedGrade(ij)} \\ & + \lambda_{ReceivedGrade \times DifficultyPerception(ik)} \\ & + \lambda_{ExpectedGrade \times DifficultyPerception(jk)} \end{aligned}$$

Parameter estimates for the best model corresponding to the variables of received grade, expected grade and perceived difficulty level of the course are given in Table 8. In the parameter estimates, the "A/B" category is classified as the reference category for the variables of the received grade and expected grade and the "Easy" category is classified as the reference category for the variable of perceived difficulty level of the course.

**Table 8**

*Parameter Estimates for The Best Model Corresponding to The Variables of Received Grade, Expected Grade and Perceived Difficulty Level of The Course*

| Parameter   | Estimate | Std. Error | Z       | Sig. | 95% Confidence Interval |             | ODDs    |
|---|----------|------------|---------|------|-------------------------|-------------|---------|
|   |          |            |         |      | Lower Bound             | Upper Bound |         |
| Constant  | 7.636    | .022       | 350.729 | .000 | 7.594                   | 7.679       | 2071.44 |
| [ReceivedGrade = F]                                     | -4.073   | .141       | -28.869 | .000 | -4.349                  | -3.796      | 0.02    |
| [ReceivedGrade = C/D]                                   | -1.633   | .051       | -31.779 | .000 | -1.733                  | -1.532      | 0.20    |
| [ExpectedGrade = F]                                     | -6.311   | .305       | -20.713 | .000 | -6.909                  | -5.714      | 0.00    |
| [ExpectedGrade = C/D]                                   | -3.313   | .084       | -39.448 | .000 | -3.478                  | -3.148      | 0.04    |
| [CourseDifficulty Difficult]                            | -.306    | .033       | -9.287  | .000 | -.370                   | -.241       | 0.74    |
| [CourseDifficulty Medium]                               | .537     | .027       | 19.660  | .000 | .483                    | .590        | 1.71    |
| [ReceivedGrade = F] *<br>[ExpectedGrade = F]            | 5.006    | .251       | 19.928  | .000 | 4.514                   | 5.498       | 149.31  |
| [ReceivedGrade = F] *<br>[ExpectedGrade = C/D]          | 2.648    | .118       | 22.381  | .000 | 2.416                   | 2.879       | 14.13   |
| [ReceivedGrade = C/D] *<br>[ExpectedGrade = F]          | 1.849    | .261       | 7.087   | .000 | 1.338                   | 2.361       | 6.35    |
| [ReceivedGrade = C/D] *<br>[ExpectedGrade = C/D]        | 1.899    | .057       | 33.197  | .000 | 1.787                   | 2.011       | 6.68    |
| [ReceivedGrade = F] *<br>[CourseDifficulty Difficult]   | .708     | .159       | 4.442   | .000 | .396                    | 1.021       | 2.03    |
| [ReceivedGrade = F] *<br>[CourseDifficulty Medium]      | -.007    | .163       | -.046   | .964 | -.327                   | .312        | 0.99    |
| [ReceivedGrade = C/D] *<br>[CourseDifficulty Difficult] | .619     | .066       | 9.368   | .000 | .490                    | .749        | 1.86    |
| [ReceivedGrade = C/D] *<br>[CourseDifficulty Medium]    | .192     | .062       | 3.126   | .002 | .072                    | .313        | 1.21    |
| [ExpectedGrade = F] *<br>[CourseDifficulty Difficult]   | 1.439    | .272       | 5.281   | .000 | .905                    | 1.973       | 4.22    |
| [ExpectedGrade = F] *<br>[CourseDifficulty Medium]      | .161     | .299       | .537    | .591 | -.426                   | .748        | 1.17    |
| [ExpectedGrade = C/D] *<br>[CourseDifficulty Difficult] | 1.603    | .088       | 18.119  | .000 | 1.430                   | 1.777       | 4.97    |
| [ExpectedGrade = C/D] *<br>[CourseDifficulty Medium]    | .763     | .088       | 8.620   | .000 | .589                    | .936        | 2.14    |

In the parameter estimates in Table 8, it is observed that all two-way interactions are significant except for the category interactions where the received grade is F and the perceived difficulty level of the course is medium difficulty ( $z=-0.05$ ,  $p>.05$ ) likewise the expected grade is F and the perceived difficulty level of the course is medium difficulty ( $z=0.54$ ,  $p>.05$ ). If F is considered as a low grade, C/D as a medium grade and A/B as a high grade, the probabilities are analyzed according to the reference categories in general;

- As the expected grade increases, the probability of receiving a low grade decreases. The probability of receiving a medium grade does not differ according to whether the expected grade is low or medium.
- The more students think the course is easier, the less likely they are to get low grades.
- The more students think that the course is easier, the less likely they are to expect low grades.

There is a relationship between the received grade and the expected grade. When the high grade is taken as the reference category for the received grade and expected grade, the dependence between the variables is seen most when the received grade is medium and the expected grade is medium ( $z=33.20$ ). The probability of receiving a medium grade is approximately 6.7 times higher than the probability of receiving a high grade. As for students expecting low grades, the probability of getting low grades is approximately 149 times higher than the probability of getting high grades.

There is a relationship between the received grade and the perceived course difficulty . The dependence between the variables is recognized mostly in the case where the received grade is medium and the perceived difficulty level of the course is difficult ( $z=9.37$ ). Students who think that the course is difficult are approximately 1.9 times more likely to get medium grades than high grades. Students who think the course is difficult are nearly twice as likely to get low grades as those who think the course is easy.

There is a relationship between the expected grade and the perceived difficulty level of the course. The dependency between the variables is highest when the expected grade is medium and the perceived difficulty level of the course is difficult ( $z=18.12$ ). Students who consider the course difficult are 5 times more likely to expect a medium grade than a high grade. Students who consider the course difficult are about 4.2 times more likely to expect low grades than those who think it is easy.

In order to visually interpret the -relationship between the expected grade, the received grade and perceived difficulty level of the course, a multiple correspondence analysis was performed and the graph created as a result of the analysis is given in Figure 1.

**Figure 1**

*Multiple Correspondence Analysis Chart of The Expected Grade, The Received Grade and The Perceived Difficulty Level of The Course Variables*

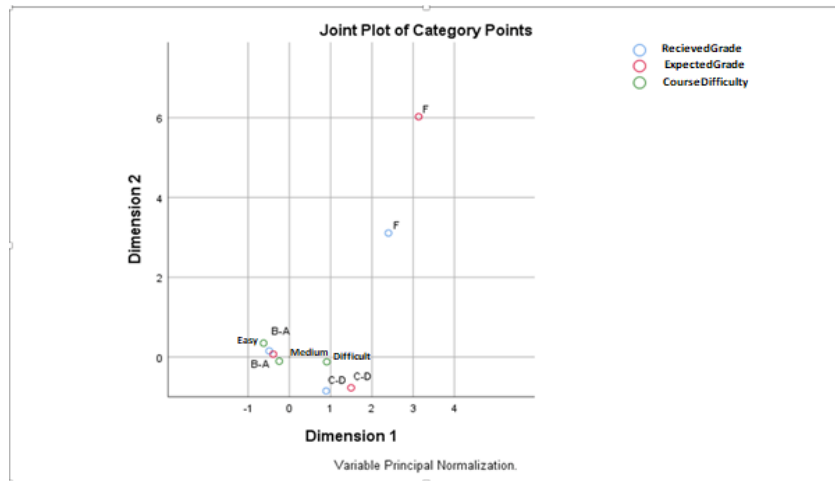


Figure 1 illustrates students who think that the difficulty level of the course is easy or medium, mostly expect an A/B grade and get an A/B grade, and comparably, students who think that the course is difficult, most expect the C/D grade and get the C/D grade. It is also observed that students who expect an F grade and get an F grade do not have a general perceived difficulty level of the course, notwithstanding that they are closer to the perceived difficulty level of the course.

### Discussion, Conclusion and Suggestions

The first research question of the study aimed to examine the relationship between the expected grade and the received grade. Analysis of the findings indicates that the relationship between the expectations of the students who received A/B grades and the grades they received was at a high level. While the relationship between the expectations of the students who received C/D grades and the grades they received was at a medium level, the relationship between the expectations of the students who received F grades and the grades they received remains at a low level. Based on the observations, as the students' grades increase, the alignment between their expectations and received grades also increase.

Studies revealing the positive relationship between students' expectations and academic performance partially support our finding (Friedman & Mandeli 2019; Wu, 2019). The alignment between students' grade expectations and their grades has been studied by several researchers in the context of expectancy theory. Vollmer (1986) found that grade expectation is positively related to grades. As claimed by the results

of Vollmer's research, there is a relationship between expectation and grades even after controlling the preparation time, past grades and perceived ability. On the other hand, Vollmer found no results suggesting that expectation causes effort (1986). Malloch and Michael (1981) bring into view in their research with college students that grades can be predicted by ability and expectation, nonetheless, the contribution of value and instrumentality factors to the predictability of student performance is very low. These studies are modelled with an interpersonal approach, while in recent person-oriented studies, individual value perception in expectancy theory emerges as a significant factor. In other words, some studies reveal that individual value decisions are more motivating than actual success expectations (Griffin & Harrell, 1991; Snead, 1991, Geiger & Cooper, 1995).

Estes and Polnick (2012) concluded in their study of higher education that effort is most affected by value perception. In the current study, students' perception of value may have been high grades and the value they placed on getting high grades may have motivated them to get high grades. Geiger and Cooper (1995) point out that the value factor in expectancy theory is particularly important in explaining student performance. The attractiveness of getting a higher course grade may motivate students more than the actual achievability of getting a higher grade. The results of our study, which show a high correlation between high expectations and high grades are consistent with the results of some studies (Geiger & Cooper, 1995; Pekrun, 1993; Pinxten et al., 2014; Steinmayr & Spinath, 2009) on achievement and high expectancy alignment. This finding can be interpreted as students who value high grades and take responsibility for high grades will also have high expectations and high grades. Students with high academic achievement may increase their grade expectations and thus their efforts. DiYanni and Borst (2020) and Moodly et al. (2022) revealed that academic performance of university students has a significant relationship with their motivation levels. On the other hand, according to Putwain, et al. (2019), high value can protect performance against low achievement expectations and high achievement expectations can protect performance against low value.

A further result relevant to the first problem of the study is that the grade congruence decreases with the decrease in the received grades. As the students' grades decrease, they tend to overestimate their grade expectations, and this is noticeably seen in the decrease in grades from C/D to F. Most students find it difficult to evaluate their performance. Several studies conducted in educational settings revealed that students are overconfident about their exam performance (Foster et al., 2017; Fritzsche et al., Miller and Geraci, 2011). Students are generally unable to evaluate their own performance in line with their actual performance (Dunning et al., 2003, 2004; Couchman et al., 2016; De Bruin et al., 2017; Sanchez & Dunning, 2018; Coutinho et al., 2020). There is an outstanding theory in the literature that explains the overestimation of one's situation. Known as the Dunning-Kruger effect, this theory states that low-performing students have a metacognitive skill deficiency in self-assessment (de Bruin vd., 2017; Händel & Fritzsche, 2016; Kruger & Dunning, 1999). To put it differently, it is assumed that low-performing students lack metacognitive

skills that would enable them to recognize their lack of content knowledge (Lindsey & Nagel, 2015). Kruger and Dunning (1999) clarify this phenomenon as "The skills that constitute competence in a particular domain are often the same skills that are required to assess competence in that domain".

Studies conducted with students from different fields and in different cultures, show that students who do not perform well overestimate their abilities when evaluating themselves (Coutinho vd., 2024; Ehrlinger & Dunning, 2003; Ehrlinger et al., 2008; Karatjas, 2013; Kruger & Dunning, 1999; Rebello, 2012; Pazicni, & Bauer, 2014; Pennycook et al., 2017; Sheldon et al., 2014). Rebello (2012) pointed out that students with the worst grades had even worse estimations than the others. This result is consistent with our research result. Mahmood (2016), conducting a systematic review of studies on the Dunning-Kruger effect, reported that in 34 studies (64%), participants overestimated their self-reported skills compared to their actual skills. Furthermore, only two studies (4%) indicated that participants completely underestimated their skills. The proportion of those with high actual skills underestimating their skills is considerably lower than the proportion of those with low actual skills overestimating their skills. In our study, the proportion of students with high grades underestimating their grades is considerably lower than the proportion of students with low grades overestimating their grades. Likewise, the grade predictions of high-grade students are more consistent than the grade predictions of low-grade students.

The Dunning-Kruger effect has been extensively studied in Western societies, while research on this phenomenon in Eastern societies is relatively limited. This may be attributed to the fact that Eastern societies tend to exhibit more collectivist characteristics than Western societies (Hofstede, 1980). Studies show that individuals in collectivist cultures have lower self-confidence than individuals in individualist cultures (Heine et al., 2000; Kitayama et al., 1997). The main reason for this is that collectivist cultures tend to emphasise social cohesion and adherence, while individualist cultures emphasise uniqueness and distinctiveness. Given the collectivist characteristics of Turkish society, the observation of the Dunning-Kruger effect in this study, as well as in other studies in the literature, suggests that this effect may have universal applicability. However, further studies are required to fully interpret these findings. Coutinho et al. (2020) conducted a study on female students in the United Arab Emirates, which replicated the Dunning-Kruger effect. The research supports the conclusion that the Dunning-Kruger effect found in this study is independent of cultural context.

The second sub-problem of the study aimed to analyze the correlations among students' grade expectations, academic achievement levels and their perception of course difficulty. Regarding analyzed findings, there is a discernable dependency relationship between the received grade and the perceived difficulty level of the course, and between the expected grade and the perceived difficulty level of the course. Particularly, it was inferred that students who considered the course difficult



were more likely to get low grades than those who considered it easy, and similarly, students who considered the course difficult were more likely to expect low grades than those who considered it easy. However, the relationship between the received grade and the expected grade is independent of the perceived difficulty level of the course. In other words, students' perceptions about the difficulty of the course are not the explanatory factor for the relationship between the received grade and the expected grade.

Based on expectancy theory, one of the factors affecting an individual's expectancy perception is the goal difficulty (Chiang & Jang, 2008; Scholl, 2002). Correspondingly, the expectancy that one's effort will lead to a desired performance is associated with the perceived difficulty of the goal. When an individual sets goals at high points that are difficult to accomplish, the belief that the goals will be achieved, and thus the individual's expectancy, may decrease. Studies on the Dunning-Kruger effect state that task subject difficulty reduces predictions for both low and high performers (Burson et al., 2006). Moore and Healy (2008) also argue that performance on difficult tasks is underestimated. On the other hand, goal-setting theory argues that the most difficult goals are the most impactful goals for improving performance (Latham et al., 2017; Locke & Latham, 2019,). Furthermore, Chen and Latham (2014) suggest that a difficult learning goal leads to higher performance than a difficult work goal. These results contradict our study.

A difficult goal is also hard to achieve according to expectancy theory (Locke & Latham, 2019). This contradiction can be resolved by conducting additional studies on student self-competence. Self-competence describes the belief in one's ability to fulfil a task (Bandura, 1997). In challenging circumstances, those with low perceptions of self-efficacy may reduce their efforts or give up completely, whereas those with high perceptions of competence may endeavour to overcome the challenge with more effort. In goal-setting theory, Locke et al. (1988) note that cultural differences in value orientation may potentially provide an explanation for inconsistencies in goal-setting studies. On the assumption that the correlation between challenging goals and high performance is assessed in a cultural context, cultural predispositions affecting individual behaviour in Türkiye where power distance is higher than in Western societies, may have contributed to this result. In support of this result, findings of another study showed that the difficulty of goals set by students at high power distances was significantly lower than those set by students at low power distances (SueChan & Ong, 2002). Although the findings obtained in the current study open the door for us to interpret expectancy theory, Dunning-Kruger effect and goal-setting theory with cultural differences, it does not provide us with adequate information to explain the correlations.

As the first result of the study, it was observed that the higher the students' grades, the higher the alignment between their expectations and grades. The other result was that students who considered the course difficult were more likely to get low grades than those who thought it was easy, and similarly, students who considered

the course difficult were more likely to expect low grades than those who thought it was easy.

An essential limitation of the present study is that the components of expectancy theory - expectancy, valence, instrumentality - were not examined separately. In future studies, the possible contributions of the components of expectancy theory on student motivation can be examined separately. In this study, the relationship between the received grade and the expected grade was evaluated with the perceived course difficulty; in subsequent studies, it can be analyzed whether students' opinions about the teacher and the course form a dependency in the relationship between the received grade and the expected grade. Finally, since the results of motivation studies cannot be independent of the cultural characteristics of the society, there is a necessity to conduct more research on expectancy and goal-setting theory in Eastern societies that are collectivist and have high power distance.

When the relationship between expectancy, effort and value perception and goal setting theories and academic achievement of university students is considered, university administrations and academicians can be provided with comprehensive information about these theories. In addition, students can be given seminars about the Dunning-Kruger effect and students' metacognitive skills.



## Üniversite Öğrencilerinin Not Beklentileri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 01.07.2024     | 11.11.2024   | 15.04.2025   |

**Sadegül Akbaba Altun** <sup>2</sup>  
Başkent Üniversitesi

**Hatice Turan Bora** <sup>3</sup>  
Başkent Üniversitesi

**Esra Kınay Çiçek** <sup>4</sup>  
Başkent Üniversitesi

### Öz

Öğrenci motivasyonu akademik performansta önemli bir faktördür. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin not beklentileri, akademik performansları ve ders zorluğu algıları arasındaki ilişkiyi ve değişkenler arasındaki etkileşimi incelemektir. Çalışmanın örneklemini, Ankara'daki bir üniversitede kayıtlı 2946 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğrencilerin Öğretim Kalitesi Değerlendirme Anketi'ne verdiği 11294 yanıt ve öğrencilerin notlarıdır. Öğrencilerin not beklentileri ile aldıkları notlar arasındaki bağımlılık ilişkisi Ki-kare bağımsızlık testi ile incelenmiştir. Ayrıca beklenen not, alınan not ve ders zorluğu algısı değişkenlerinin düzeyleri arasındaki etkileşimleri belirlemek için çok düzeyli frekans analizi ve log lineer analiz uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, yüksek not alan öğrencilerin beklentilerinin notlarıyla yüksek oranda uyumlu olduğu, düşük not alan öğrencilerin beklentilerinin ise notlarıyla daha az uyumlu olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğrencilerin akademik başarıları arttıkça, notlarına ilişkin beklentileri ile aldıkları notlar uyumlu olmaktadır. Bir diğer bulgu, dersin algılanan zorluğundaki artış ile yüksek not bekleme ve alma olasılığı arasındaki negatif ilişkidir. Bulgular Beklenti Kuramı, Hedef Belirleme Kuramı ve Dunning-Kruger etkisi açısından tartışılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Yükseköğretim, akademik başarı, motivasyon, Dunning Kruger Etkisi.

<sup>1</sup>15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde Bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, akbabas@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5690-6088>

<sup>3</sup>Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, haticeaturan@baskent.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-7335-5019>

<sup>4</sup>Dr. Öğr. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, esrakinay@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1657-5138>

Motivasyonun akademik performansın belirlenmesinde önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2020; Urdan ve Kaplan, 2020; Wigfield ve Eccles, 2020). Motivasyon, özellikle eğitimlerinin ilk yılındaki üniversite öğrencilerinin akademik başarılarında anahtar faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Christie vd., 2004; Richardson vd., 2012; Robbins vd., 2004; Van den Broek vd., 2019). Günümüzde beklenti teorisi ve hedef belirleme teorisi en yaygın kabul gören motivasyon teorilerinden ikisidir. Üniversite öğrencilerin akademik performansı ile motivasyonları (DiYanni ve Borst 2020; Moodly vd., 2022) yanı sıra akademik performanları ve beklenti ve hedef belirleme teorileri bağlamında motivasyonları (Friedman ve Mandel, 2009) arasındaki ilişkisi hakkında son yıllarda yapılmış bazı çalışmalara rastlanmaktadır.

Beklenti teorisine göre, bireyler olumlu bir performans değerlendirmesi beklediklerinde yüksek çaba gösterirler. (Robbins ve Judge, 2012). Birçok araştırmacı, beklenti teorisinin öğrencinin öğrenme motivasyonu açısından etkili olduğunu ifade etmektedir (Feather 1992; Hancock 1991; Wu, 2019). Eğitim ortamında beklenti teorisi, bir öğrencinin öğrenme motivasyonunun gücünün, öğrencinin öğrenmenin başarılabilir olduğuna ve öğrenmenin değerli bir sonuçla sonuçlanacağına dair beklentisinin gücüne bağlı olduğunu öne sürer (Hancock, 1995). Literatürdeki birçok çalışma beklenti ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. (Geiger ve Cooper, 1995; Pekrun, 1993; Pinxten vd., 2014; Steinmayr ve Spinath, 2009). Beklenti teorisine göre, hedefin zorluğu beklentiye etkileyen faktörlerden biridir (Chiang ve Jang, 2002; Scholl, 2002). Bu teoriye göre daha yüksek performans etkinliği beklentisinin daha düşük bir beklentiden daha motive edici olduğu (Vroom, 1964) ve zor hedefe ulaşmanın da daha zor olduğu vurgulanmaktadır (Locke ve Latham, 2019).

Hedef belirleme teorisi öğrenci motivasyonunu ve başarısı incelemek için sıklıkla kullanılan bir diğer teoridir (Hulleman, vd., 2010; Wirthwein, vd., 2013). Bu teoriye göre hedefin zorluğu daha iyi performansa yol açabilir (Locke ve Latham, 2019). Mento vd. (1992) yaptıkları deneysel çalışmada, zor hedeflere ulaşmanın kolay hedeflere göre daha fazla performans sağladığını ve bu haliyle beklenti teorisiyle çeliştiğini ortaya koymuştur. Lu vd. (2022) üniversite öğrencilerinin hedef belirleme yönelimleri ile akademik performanslarını inceledikleri çalışmada akademik performans ile hedef belirleme yönelimleri arasında ilişkiyi ortaya koymuşlardır.

### **Beklenti Teorisi**

Beklenti teorisi, insanların belirli hedefleri veya sonuçları diğerlerine tercih etme eğiliminde olduğu fikriyle başlar. Bu nedenle, arzu edilen sonuca ulaşıldığında tatmin duygusu yaşamayı umarlar (Miner, 2015). Bireyler, çabalarının performansa yol açacağına inandıklarında ve performansları ile belirli sonuçlar arasında net bir bağlantı gördüklerinde motive olurlar. Ayrıca, bu sonuçların kendileri için önemli olduğuna inanmaları gerekir. (Suciu vd., 2013). Genel olarak beklenti teorisi, bireylerin istenen sonuçlar ile bu sonuçlara tatmin edici düzeyde ulaşma olasılığı arasındaki tercihlere dayalı olarak girdileri değiştirmeyi seçtikleri fikrini destekler

(Estes ve Polnick, 2012). Beklenti teorisinde motivasyon üç faktör tarafından belirlenir: Beklenti, araçsallık ve değerlilik. Beklenti, bir kişinin bir çabanın başarılı bir performansa yol açma olasılığına ilişkin tahminidir (Vroom, 1964); bir kişinin eyleminin bir sonuca neden olacağına dair öznel kesinliktir (Lee, 2007). Değerlilik, belirli sonuçlara yönelik duygusal yönelimdir (Vroom, 1964, s. 15). Araçsallık, birinci düzey sonuçların ikinci düzey sonuçlara yol açtığına dair kişisel inançtır (Vroom, 1964).

### **Hedef Belirleme Teorisi**

Akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin hedef belirlemesidir. Locke ve Latham'ın (1990) belirttiği gibi, hedef belirleme akademik başarı da dahil olmak üzere hayatın çeşitli yönlerini hedeflemek için kullanılabilir. Locke'un (1968) araştırması, hedef zorluğu ile görev performansı (yeterli yetenek olduğu varsayımıyla) arasında pozitif, doğrusal bir ilişki olduğunu göstermiştir ve diğer birçok çalışma, daha zor hedeflerin kolay hedeflerden daha iyi performansa yol açtığı bulgusunu desteklemiştir. (Latham ve Locke, 1975; Yukl ve Latham, 1978). Hedef belirleme teorisi, performans hedeflerinin görev performansı üzerindeki etkisini vurgulamıştır (Locke, 1968; Locke ve Latham, 1990). Teori, bireylerin belirli bir görev için belirledikleri performans hedeflerinin, o görevdeki performans düzeylerini belirleyeceğini öngörmektedir. Daha spesifik olarak, bireylerin görev performansları için belirledikleri hedeflerin zorluk derecesinin ve ayırt ediciliğinin görev performansı ile ilişkili olduğu ve zor hedeflerin kolay hedeflerden daha yüksek performansa yol açacağı savunulmaktadır. Locke ve Latham'a (1990) göre, özel ve zor hedefler performans düzeyini belirlemede, bireylerin çaba düzeyini artırmakta, bireyi hedefle ilgili bilgi ve faaliyetlere yönlendirmekte ve tüm bunlar bireyi başarıya götürmektedir.

Mevcut araştırma, öğrencilerin bekledikleri not ile aldıkları not arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu analizde, dersin zorluk algısı da bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin beklentilerini ve başarı düzeylerini iki temel motivasyon teorisi perspektifinden analiz etmektedir: Beklenti teorisi ve hedef belirleme teorisi. Beklenti teorisi ve hedef belirleme teorisi tartışmasının ağırlıklı olarak Batı çalışmalarına dayandığını ve Doğu bağlamlarında sınırlı sayıda çalışma yapıldığını belirtmek gerekir. Doğu ve Batı toplumları arasında birçok boyutta ortaya konan kültürel farklılıklar (Hofstede, 1980) motivasyon, çaba, beklenti ve değer algılarında farklılıklara yol açabilir. Birçok araştırmacı ulusal kültürel farklılıkların bireylerin kişisel özelliklerinde kalıcı farklılıklar olarak ortaya çıktığını savunmuştur (Hofstede, 1980, Kirkman ve Shapiro, 1997; Maznevsky vd., 1997). Bu bağlamda, bu çalışmanın Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması, söz konusu teorilerin farklı kültürel bağlamlarda tartışılmasına olanak sağlayabilir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin not beklentileri, akademik başarıları ve ders zorluk algısı arasındaki ilişki ile değişkenlerin ana ve etkileşim

etkilerini incelemektir. Bu ana amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile not beklentileri arasındaki ilişki nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin not beklentileri, akademik başarı düzeyleri ve ders zorluk düzeyi algılarının ana etkileri ve etkileşim etkileri nasıldır?

### **Yöntem**

Bu bölüm, araştırmanın nasıl yürütüldüğüne dair metodolojik bir açıklama içermektedir.

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, öğrencilerin not beklentileri ile aldıkları notlar arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi inceleyen keşfedici korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalarda, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiler, değişkenlere müdahale edilmeden değerlendirilir (Fraenkel vd., 2012)..

### **Çalışma Grubu**

Çalışmanın örneklemini, 2020-2021 akademik yılı güz döneminde Ankara'daki bir üniversiteye kayıtlı 2946 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin Öğretim Kalitesi Değerlendirme Anketi'ne verdiği 11294 yanıt ve derslerden aldıkları harf notları araştırmanın verileridir. Öğrencilerin öğretim üyesi ve derse ilişkin önceki deneyimlerinin araştırma bulgularına yansımaması için araştırmaya özellikle birinci sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Öğrenci yanıtlarının yaklaşık %28'i (n=3164) fakültelerden, %8'i (n=911) enstitülerden, %40'ı (n=4477) meslek yüksekokullarından ve %24'ü (n=2742) merkezlerden gelmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmadaki verilerin bir kısmı, üniversite öğrencilerinin öğretim süreçlerinin kalitesini değerlendirmek için hazırlanan ankete verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Birinci sınıf öğrencilerine söz konusu dönemde kayıt oldukları tüm dersler için anket uygulanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde ders ve eğitmenle ilgili sorular yer almaktadır. Örneğin, akademik yılın başında ders ve öğretim elemanı hakkındaki görüş, dersin zorluk algısı, dersin niteliği, dersten beklenen not ve ders sürecinde çevrimiçi iletişim platformunun ne kadar etkili kullanıldığına ilişkin sorular. İkinci bölümde ise dersin işleniş sürecinde tanımlanan uygulamaların öğrenciler tarafından ne ölçüde yeterli algılandığına ilişkin 16 soru yer almaktadır. Bu bölüm, standart bir ders yürütme sürecinde dikkate alınması gereken genel koşulları kapsamaktadır. Örneğin, ders izlencesindeki konular ile dönem içindeki ders sürecinin uyumluluğu, derste kullanılan öğretim materyallerinin ders içeriği ile uyumluluğu ve anlaşılabilirliği, öğretim elemanının derste kullandığı dilin anlaşılabilirliği, öğretim elemanı tarafından verilen geribildirim öğrenmeye katkısı, zaman yönetimi vb. Anket üniversitenin farklı fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmış ve incelenmiştir. Komisyon üyeleri tarafından

oluşturulan madde havuzu içerisinde 16 madde ikinci bölüme seçilmiştir. Maddelerin kapsam geçerliği komisyon üyeleri tarafından yargısal yaklaşımla değerlendirilmiştir. İkinci bölümün Cronbach Alfa güvenilirliği .98 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliklerinin ise .77 ile .88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çalışmada sadece anketin ilk bölümünde yer alan "Bu dersin zorluk derecesini nasıl değerlendirirsiniz?" ve "Bu dersten beklediğiniz not nedir?" sorularına verilen cevaplar veri olarak kullanılmıştır.

Çalışmadaki bir diğer veri seti ise öğrencilerin derslerden aldıkları harf notlarıdır. Analize dahil edilen değişkenler (beklenen not, alınan not ve dersin zorluk derecesi algısı), bu değişkenlerin düzeyleri ve katılımcıların bu düzeylere verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Değişken Düzeylerine Katılımcı Yanıtlarının Dağılımları*

| Değişken             | Düzy             | f    | %    |
|----------------------|------------------|------|------|
| Alınan not           | 1: F             | 456  | 4.0  |
|                      | 2: C+/C/C-/D+/D  | 3046 | 27.0 |
|                      | 3: A/A-/B+/B/B-  | 7792 | 69.0 |
| Beklenen not         | 1: F             | 155  | 1.4  |
|                      | 2: C+/C/C-/D+/D  | 2052 | 18.2 |
|                      | 3: A/A-/B+/B/B-  | 9087 | 80.5 |
| Dersin güçlük algısı | 1: Zor           | 3312 | 29.3 |
|                      | 2: Orta Güçlükte | 5260 | 46.6 |
|                      | 3: Kolay         | 2722 | 24.1 |

Tablo 1'e göre, öğrencilerin çoğunlukla A/B notu bekledikleri ve aldıkları, dersleri orta zorlukta gördükleri görülmektedir. Çalışmanın 2020-2021 akademik yılında üniversiteye kayıt yaptıran ve güz döneminde üniversite tarafından uygulanan öğretim süreçlerinin kalitesini değerlendirme anketine katılan öğrencilerin yanıtlarıyla sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

**Etik Raporu**

Tüm araştırma materyalleri ve tüm veri ve analiz kodları ilgili yazardan temin edilebilir. Veriler araştırmacılar tarafından toplanmadığı için etik izin alınmamıştır. Verilerin kullanımı için üniversiteden izin alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın ilk alt problemini yanıtlamak üzere, beklenen not ile alınan not arasındaki bağımsızlık ilişkisini incelemek için Ki-Kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Alınan notun bağımlı değişken ve beklenen notun bağımsız değişken olduğu durumda değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için Somer'in D katsayısı hesaplanmıştır (Metsämuuronen, 2020; Newson, 2002; 2006). İkinci alt problemi yanıtlamak için öncelikle, değişkenlerden biri kontrol edildiğinde diğer iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü belirlemeye olanak tanıyan kısmi korelasyon katsayısı (Field, 2009; Howell, 2010) beklenen not, alınan not ve ders zorluğu algısı için analiz edilmiştir. Ancak korelasyon analizi genellikle değişkenler arasındaki ilişki hakkında bilgi verirken, değişkenlerin düzeyleri arasındaki etkileşim hakkında bilgi vermez. Örneğin, yüksek beklentili öğrencilerin düşük beklentili öğrencilere göre yüksek not alma olasılıklarının nasıl arttığı hakkında bilgi sahibi olabilmek için değişkenler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve etkileşimlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla, değişken kategorileri arasındaki ilişkileri görmek için ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi modellemek ve değişkenlerin ana etkisini ve etkileşim etkisini ortaya çıkarmak için az varsayım gerektiren çok düzeyli frekans analizi ve log-lineer analiz uygulanmıştır.

Son olarak, beklenen not, alınan not ve ders zorluğu algısı arasındaki ilişkileri görsel olarak yorumlamak için çoklu uyum analizi gerçekleştirilmiştir (Greenacre, 2010). İki'den fazla kategorik değişken arasındaki ilişkiler çok düzeyli frekans analizi veya bu analizin bir uzantısı olarak log-lineer model analizi ile değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Log-lineer model analizi, çok yönlü çapraz sınıflama tablolarının açıklanmasında sistematik bilgi sağlayan, değişkenler arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri ortaya koyan ve sıralı verilerde de kullanılabilen bir analizdir (Green, 1988). Bu analizde alınan not satır, beklenen not sütun ve dersin zorluk derecesi algısı tabaka değişkeni olarak belirlenmiştir (Satır(i): Alınan not (i=1,2,3); sütun(j): Beklenen not (j=1,2,3); Tabaka(k): Dersin zorluğu (k=1,2,3)). Çok düzeyli frekans analizinde test edilen modeller Tablo 2'de sunulmuştur (Aktaş vd., 2021).



**Tablo 2**

*Alınan Not, Beklenen Not ve Dersin Güçlük Düzeyi Algısı Değişkenlerinin M0-M8 Model Tanımları*

| <b>Tanım</b>                  | <b>Model</b> | <b>Hipotez</b>  |
|-------------------------------|--------------|---|
| Bağımsızlık modeli            | M0           | H0: Alınan not, beklenen not ve dersin güçlük düzeyi algısı birbirinden bağımsızdır.  |
| Kısmi bağımsızlık modeli      | M1           | H0: Alınan not, beklenen not ve dersin güçlük düzeyi algısından bağımsız, beklenen not ve dersin güçlük düzeyi algısı bağımlıdır. |
|                               | M2           | H0: Beklenen not, alınan not ve dersin güçlük düzeyi algısından bağımsız, alınan not ve dersin güçlük düzeyi algısı bağımlıdır.   |
|                               | M3           | H0: Dersin güçlük düzeyi algısı, alınan not ve beklenen nottan bağımsız, alınan not ve beklenen not bağımlıdır.                   |
| Koşullu bağımsızlık modeli    | M4           | H0: Dersin güçlük düzeyi algısının her düzeyinde alınan not ve beklenen not bağımsızdır.  |
|                               | M5           | H0: Beklenen notun her düzeyinde alınan not ve dersin güçlük düzeyi algısı bağımsızdır.   |
|                               | M6           | H0: Alınan notun her düzeyinde beklenen not ve dersin güçlük düzeyi algısı bağımsızdır.   |
| Karşılıklı bağımsızlık modeli | M7           | H0: Alınan not, beklenen not ve dersin güçlük düzeyi algısı değişkenlerinin tüm ikili etkileşimleri bağımsızdır.                  |
| Doygun model                  | M8           | H0: Alınan not, beklenen not ve dersin güçlük düzeyi algısı değişkenleri için tüm ana, ikili ve üçlü etkileşimler bağımsızdır.    |

Bir modeldeki ilgili değişkenlerin ana ve etkileşim etkilerini ayrıntılı olarak incelemek ve parametre tahminleri yapmak için Log-Lineer Modelleme kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Log-Linear Modelleme, ilgilenilen etkilerin büyüklüğünün tahmin edilmesini ve farklı değişkenlerin etkilerinin göreceli önemini ortaya çıkarılmasını içerir. Log-Lineer Model tanımları Tablo 3'te verilmiştir (Christensen, 1997).

**Tablo 3***Log-Linear Model Tanımları*

| <b>Log-Linear Model</b>  | <b>Model</b> | <b>Terim</b>      |
|--|--------------|-------------------|
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)}$   | M0           | [1][2][3]         |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{23(jk)}$  | M1           | [1][23]           |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{13(ik)}$  | M2           | [2][13]           |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)}$  | M3           | [3][12]           |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{13(ik)} + \lambda_{23(jk)}$   | M4           | [13][23]          |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{23(jk)}$   | M5           | [12][23]          |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{13(ik)}$   | M6           | [12][13]          |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{13(ik)} + \lambda_{23(jk)}$                      | M7           | [12][13][23]      |
| $\log(E_{ijk}) = \lambda + \lambda_{1(i)} + \lambda_{2(j)} + \lambda_{3(k)} + \lambda_{12(ij)} + \lambda_{13(ik)} + \lambda_{23(jk)} + \lambda_{123(ijk)}$ | M8           | [12][13][23][123] |

M8 olarak gösterilen ve tüm ana ve etkileşim etkilerini içeren model "doymuş hiyerarşik logaritmik doğrusal model" olarak tanımlanmaktadır. Hiyerarşik logaritmik doğrusal modellerde, yüksek dereceli bir terim modele dahil edilirse, tüm alt terimlerin modele dahil edilmesi beklenir (Andersen, 1994).

**Bulgular**

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak üzere elde edilen bulgular sunulmaktadır.

**Beklenen Not ve Alınan Nota İlişkin Ki-Kare Bağımsızlık Testi Bulguları**

Tablo 4'te beklenen not ve alınan not değişkenlerine yönelik gözlenen ve beklenen frekansların yer aldığı 3x3'lük çapraz tablo ile beklenen not ve alınan not değişkenlerinin bağımsız olduğuna yönelik yokluk hipotezi Ki Kare bağımsızlık testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4**

Beklenen Not ve Alınan Not Değişkenlerinin Gözlenen ( $f_g$ ) ve Beklenen ( $f_b$ ) Frekansları

|            |                | Beklenen not     |        |        |         |
|------------|----------------|------------------|--------|--------|---------|
|            |                | F                | C-D    | B-A    | Toplam  |
| F          | $f_g$          | 89               | 219    | 148    | 456     |
|            | $f_b$          | 6.3              | 82.9   | 366.9  | 456.0   |
|            | % Alınan not   | %19.5            | %48.0  | 32.5%  | %100.0  |
|            | % Beklenen not | %57.4            | %10.7  | 1.6%   | %4.0    |
|            | % Toplam       | %0.8             | %1.9   | 1.3%   | %4.0    |
| Alınan not | $f_g$          | 43               | 1205   | 1798   | 3046    |
|            | $f_b$          | 41.8             | 553.4  | 2450.8 | 3046.0  |
|            | % Alınan not   | %1.4             | %39.6  | 59.0%  | %100.0  |
|            | % Beklenen not | %27.7            | %58.7  | 19.8%  | %27.0   |
|            | % Toplam       | %0.4             | %10.7  | 15.9%  | %27.0   |
| B-A        | $f_g$          | 23               | 628    | 7141   | 7792    |
|            | $f_b$          | 106.9            | 1415.7 | 6269.3 | 7792.0  |
|            | % Alınan not   | %0.3             | %8.1   | 91.6%  | %100.0  |
|            | % Beklenen not | %14.8            | %30.6  | 78.6%  | %69.0   |
|            | % Toplam       | %0.2             | %5.6   | 63.2%  | %69.0   |
| Toplam     | $f_g$          | 155              | 2052   | 9087   | 11294   |
|            | $f_b$          | 155.0            | 2052.0 | 9087.0 | 11294.0 |
|            | % Alınan not   | %1.4             | %18.2  | 80.5%  | %100.0  |
|            | % Beklenen not | %100.0           | %100.0 | 100.0% | %100.0  |
|            | % Toplam       | %1.4             | %18.2  | 80.5%  | %100.0  |
|            |                | $X^2 = 3014.695$ | df= 4  | p=.000 |         |

Tablo 4'e göre, daha yüksek not alan öğrencilerin daha doğru not beklentilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca; F notu alan 456 öğrencinin 148'i (%32.5) A/B notu, 219'u (%48) C/D notu ve 89'u (%19.5) F notu beklemektedir. F notu alan öğrencilerin sadece yaklaşık %20'sinin beklentileriyle uyumlu not aldıkları görülmektedir.

C/D notu alan 3046 öğrencinin 1798'i (%59) A/B notu, 1205'i (%39.6) C/D notu ve 43'ü (%1.4) F notu beklemektedir. C/D notu alan öğrencilerin yaklaşık %40'ı

beklentileriyle örtüşürken, %59'u beklenenden daha düşük, yaklaşık %1'i ise beklenenden daha yüksek not almıştır.

A/B notu alan 7792 öğrencinin 7141'i (%91.6) A/B notu, 628'i (%8.1) C/D notu ve 23'ü (%0.3) F notu almayı beklemektedir. A/B notu alan öğrencilerin yaklaşık %92'sinin beklentileriyle uyumlu not aldıkları görülmektedir.

Ayrıca Tablo 2'de yer alan Ki-Kare analizi bulgularına göre beklenen not ile alınan not değişkenlerinin birbirinden bağımsız olmadığı görülmektedir ( $X^2 = 3014.70$ ;  $X^2 > X^2_{0.01,4}$ ;  $p = 0.00 < \alpha = 0.05$ ). Alınan not bağımlı değişken ve beklenen not bağımsız değişken olduğunda hesaplanan Somer'in d katsayısı değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlıdır ( $D = 0.51$ ,  $p = 0.00 < \alpha = 0.01$ ) (Metsämuuronen, 2020; Newson, 2002; 2006).

### **Beklenen Not, Alınan Not ve Dersin Zorluk Derecesi Algısı Değişkenlerine İlişkin Çok Düzeyli Frekans Analizi ve Log-Linear Analiz Sonuçları**

#### ***Kısmi Korelasyon Analizi Sonuçları***

Alınan not ile beklenen not arasındaki Spearman rho korelasyon katsayısı  $r_{xy} = 0.44$  ( $p < .05$ ) iken, dersin zorluk derecesi algısı kontrol edildiğinde alınan not ile beklenen not arasındaki kısmi korelasyon katsayısı  $r_{z,xy} = 0.41$ 'dir ( $p < .05$ ). Alınan not ile beklenen not arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Daha önce de tespit edildiği gibi, not beklentisi yükseldikçe alınan not da yükselmektedir. Alınan nottaki varyansın yaklaşık %19'u beklenen not varyansı tarafından açıklanmaktadır. Ders zorluk algısı kontrol edildiğinde, beklenen not varyansı alınan nottaki varyansın yaklaşık %17'sini açıklamaktadır. Ders zorluk algısının bu iki değişken arasındaki ilişki üzerindeki etkisi oldukça küçüktür. Değişkenler arasındaki ilişkiyi modellemek ve etkileşimleri belirlemek için Çok Düzeyli Frekans Analizi ve Log-Linear Model analizi yapılmıştır.

#### ***Çok Düzeyli Frekans Analizi Bulguları***

Tablo 5, alınan not, beklenen not ve dersin zorluk derecesi algısı değişkenlerinin M0-M8 Model analizi bulgularını özetlemektedir

**Tablo 5**

*Alınan Not, Beklenen Not ve Dersin Güçlük Düzeyi Algısı Değişkenlerinin M0-M8 Modelleri İçin Özet Tablo*

| Model | M0      | M1      | M2      | M3     | M4      | M5     | M6     | M7    | M8 |
|-------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|--------|-------|----|
| $G^2$ | 3126.45 | 2294.91 | 2630.65 | 965.38 | 1799.11 | 133.83 | 469.58 | 11.82 | 0  |
| sd    | 20      | 16      | 16      | 16     | 12      | 12     | 12     | 8     | 0  |
| p     | .000    | .000    | .000    | .000   | .000    | .000   | .000   | .16   | 1  |
| AIC   | -       | -       | -       | -      | -       | -      | -      | -4.18 | -  |

Tablo 5'te rapor edildiği üzere, alınan not, beklenen not ve dersin zorluk derecesi algısı değişkenleri arasındaki ilişkiler M7 karşılıklı bağımsızlık modeline uyum göstermektedir ( $G^2=11.82$ ;  $p=.16 > \alpha=.05$ ). Buna göre, "H0: Alınan not, beklenen not ve dersin zorluk düzeyi algısı değişkenlerinin iki yönlü etkileşimlerinin tümü bağımsızdır" hipotezi reddedilemez. Alınan not ile beklenen not arasındaki, alınan not ile dersin zorluk düzeyi algısı arasındaki ve beklenen not ile dersin zorluk düzeyi algısı arasındaki iki yönlü etkileşimler anlamlı olmakla birlikte, bu etkileşimler birbirinden bağımsızdır. Belirlenen değişkenlerin ana ve etkileşim etkilerini bir model içinde ayrıntılı olarak değerlendirmek için log-lineer modelleme yapılmıştır

#### **Log-Lineer Analiz Bulguları**

Tablo 6, değişkenlerin ana etki, iki yönlü ve üç yönlü etkileşim etki terimlerinin anlamlılığına ilişkin Log-Lineer Modelleme Analizi bulgularını sunmaktadır.

**Tablo 6**

*Alınan Not, Beklenen Not ve Dersin Güçlük Düzeyi Algısı Değişkenlerinin Ana Etki, İki ve Üç Yönlü Etkileşim Terimlerinin Önem Kontrolü*

| K-Way ve High Order Etkiler              |   |    |                |      |                |      |
|--|---|----|----------------|------|----------------|------|
|  |   |    | Olasılık Oranı |      | Pearson        |      |
|  |   |    | X <sup>2</sup> | p    | X <sup>2</sup> | p    |
|  | K | sd |                |      |                |      |
| K-way ve High Order Etkiler <sup>a</sup> | 1 | 26 | 24687.114      | .000 | 39373.386      | .000 |
|  | 2 | 20 | 3126.454       | .000 | 5286.339       | .000 |
|  | 3 | 8  | 11.817         | .160 | 11.452         | .177 |
| K-way Etkileri <sup>b</sup>              | 1 | 6  | 21560.660      | .000 | 34087.047      | .000 |
|  | 2 | 12 | 3114.637       | .000 | 5274.887       | .000 |
|  | 3 | 8  | 11.817         | .160 | 11.452         | .177 |

Tablo 6'da belirtildiği üzere, alınan not, beklenen not ve dersin zorluk derecesi algısı değişkenlerinin ana etkileri ve bu değişkenlerin iki yönlü etkileşimleri anlamlı iken ( $p=.00 < \alpha=.05$ ), değişkenlerin üç yönlü etkileşimi anlamlı değildir ( $p=.16 > \alpha=.05$ ). Değişkenlerin hangi ana etkilerinin ve iki yönlü etkileşimlerinin anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan kısmi ilişkilendirme analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Alınan Not, Beklenen Not ve Dersin Güçlük Düzeyi Algısı Değişkenlerinin Kısmi İlişki Sonuçları*

| Etki                   | Kısmi İlişkiler |               |      |
|------------------------|-----------------|---------------|------|
|                        | sd              | Kısmi Ki-Kare | p    |
| AlınanNot*BeklenenNot  | 4               | 1787.297      | .000 |
| AlınanNot*DersGüçlük   | 4               | 122.017       | .000 |
| BeklenenNot*DersGüçlük | 4               | 457.762       | .000 |
| AlınanNot              | 2               | 8120.768      | .000 |
| BeklenenNot            | 2               | 12535.279     | .000 |
| DersGüçlük             | 2               | 904.613       | .000 |

Tablo 7'ye göre, alınan not, beklenen not ve dersin zorluk düzeyi algısı değişkenlerinin tüm ana etkileri ve iki yönlü etkileşimleri anlamlıdır ( $p=.00 < \alpha=.05$ ).

Tablo 6 ve Tablo 7'den elde edilen bulgular çok düzeyli frekans analizi bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca, alınan not, beklenen not ve dersin algılanan zorluk düzeyi değişkenlerinin geriye doğru eleme yöntemiyle yapılan model seçiminde tüm ana etkilerinin ve iki yönlü etkileşimlerinin anlamlı olduğu modelle uyumlu olduğu görülmektedir ( $G^2=11.82$ ;  $p=.16 > \alpha=.05$ ). Bu durumda en iyi model aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

$$\begin{aligned} \log(E_{ijk}) = & \lambda + \lambda_{AlınanNot(i)} + \lambda_{BeklenenNot(j)} + \lambda_{GüçlükAlgısı(k)} \\ & + \lambda_{AlınanNot \times BeklenenNot(ij)} + \lambda_{AlınanNot \times GüçlükAlgısı(ik)} \\ & + \lambda_{BeklenenNot \times GüçlükAlgısı(jk)} \end{aligned}$$

Alınan not, beklenen not ve dersin zorluk derecesi algısı değişkenlerine karşılık gelen en iyi model için parametre tahminleri Tablo 8'de verilmiştir. Parametre tahminlerinde "A/B" kategorisi alınan not ve beklenen not değişkenleri için, "Kolay" kategorisi ise dersin zorluk düzeyi algısı değişkeni için referans kategori olarak tanımlanmıştır.

**Tablo 8**

*Alınan Not, Beklenen Not ve Dersin Güçlük Düzeyi Algısı Değişkenlerine Uyan En İyi Model İçin Parametre Tahminleri*

| Parametre             | Tahmin | Std. Hata | Z       | p    | 95% Güven Aralığı |           | ODDs    |
|-----------------------|--------|-----------|---------|------|-------------------|-----------|---------|
|                       |        |           |         |      | Alt Sınır         | Üst Sınır |         |
| Sabit                 | 7.636  | .022      | 350.729 | .000 | 7.594             | 7.679     | 2071.44 |
| [AlınanNot = F]       | -4.073 | .141      | -28.869 | .000 | -4.349            | -3.796    | 0.02    |
| [AlınanNot = C/D]     | -1.633 | .051      | -31.779 | .000 | -1.733            | -1.532    | 0.20    |
| [BeklenenNot = F]     | -6.311 | .305      | -20.713 | .000 | -6.909            | -5.714    | 0.00    |
| [BeklenenNot = C/D]   | -3.313 | .084      | -39.448 | .000 | -3.478            | -3.148    | 0.04    |
| [DersGüçlük Zor]      | -.306  | .033      | -9.287  | .000 | -.370             | -.241     | 0.74    |
| [DersGüçlük Orta]     | .537   | .027      | 19.660  | .000 | .483              | .590      | 1.71    |
| [AlınanNot = F] *     | 5.006  | .251      | 19.928  | .000 | 4.514             | 5.498     | 149.31  |
| [BeklenenNot = F]     |        |           |         |      |                   |           | 1       |
| [AlınanNot = F] *     | 2.648  | .118      | 22.381  | .000 | 2.416             | 2.879     | 14.13   |
| [BeklenenNot = C/D]   |        |           |         |      |                   |           |         |
| [AlınanNot = C/D] *   | 1.849  | .261      | 7.087   | .000 | 1.338             | 2.361     | 6.35    |
| [BeklenenNot = F]     |        |           |         |      |                   |           |         |
| [AlınanNot = C/D] *   | 1.899  | .057      | 33.197  | .000 | 1.787             | 2.011     | 6.68    |
| [BeklenenNot = C/D]   |        |           |         |      |                   |           |         |
| [AlınanNot = F] *     | .708   | .159      | 4.442   | .000 | .396              | 1.021     | 2.03    |
| [DersGüçlük Zor]      |        |           |         |      |                   |           |         |
| [AlınanNot = F] *     | -0.007 | .163      | -.046   | .964 | -.327             | .312      | 0.99    |
| [DersGüçlük Orta]     |        |           |         |      |                   |           |         |
| [AlınanNot = C/D] *   | .619   | .066      | 9.368   | .000 | .490              | .749      | 1.86    |
| [DersGüçlük Zor]      |        |           |         |      |                   |           |         |
| [AlınanNot = C/D] *   | .192   | .062      | 3.126   | .002 | .072              | .313      | 1.21    |
| [DersGüçlük Orta]     |        |           |         |      |                   |           |         |
| [BeklenenNot = F] *   | 1.439  | .272      | 5.281   | .000 | .905              | 1.973     | 4.22    |
| [DersGüçlük Zor]      |        |           |         |      |                   |           |         |
| [BeklenenNot = F] *   | .161   | .299      | .537    | .591 | -.426             | .748      | 1.17    |
| [DersGüçlük Orta]     |        |           |         |      |                   |           |         |
| [BeklenenNot = C/D] * | 1.603  | .088      | 18.119  | .000 | 1.430             | 1.777     | 4.97    |
| [DersGüçlük Zor]      |        |           |         |      |                   |           |         |
| [BeklenenNot = C/D] * | 7.636  | .022      | 350.729 | .000 | 7.594             | 7.679     | 2071.44 |
| [DersGüçlük Orta]     |        |           |         |      |                   |           |         |

Tablo 8'deki parametre tahminlerinde, alınan notun F ve dersin zorluk düzeyi algısının orta zorlukta olduğu ( $z=-0.05$ ,  $p>.05$ ) ve aynı şekilde beklenen notun F ve dersin zorluk düzeyi algısının orta zorlukta olduğu ( $z=0.54$ ,  $p>.05$ ) kategori etkileşimleri dışındaki tüm iki yönlü etkileşimlerin anlamlı olduğu görülmektedir. F düşük not, C/D orta not ve A/B yüksek not olarak kabul edilirse, genel olarak referans kategorilerine göre olasılıklar incelendiğinde;

- Beklenen not arttıkça düşük not alma olasılığı azalır. Orta not alma olasılığı beklenen notun düşük veya orta olmasına göre farklılık göstermez.
- Öğrenciler dersin daha kolay olduğunu düşündükçe düşük not alma olasılıkları azalır.

- Öğrenciler dersin daha kolay olduğunu düşündükçe düşük not bekleme olasılıkları azalır.

Alınan not ile beklenen not arasında bir bağımlılık ilişkisi vardır. Alınan not ve beklenen not için yüksek not referans kategori olarak alındığında, değişkenler arasındaki bağımlılığın en çok alınan notun orta ve beklenen notun orta olduğu durumlarda görüldüğü sonucuna varılmaktadır ( $z=33.20$ ). Orta not alma olasılığı, yüksek not alma olasılığından yaklaşık 6.7 kat daha yüksektir. Düşük not bekleyen öğrencilerin düşük not alma olasılığı ise yüksek not alma olasılığının yaklaşık 149 katıdır.

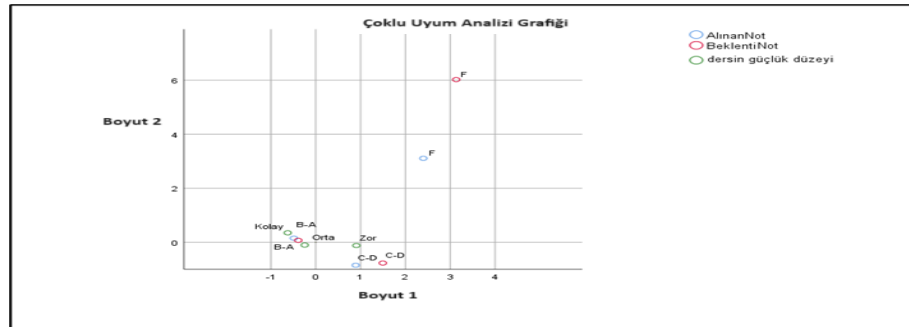
Alınan not ile dersin zorluk derecesi algısı arasında bir bağımlılık ilişkisi vardır. Alınan not için yüksek ve dersin zorluk derecesi algısı için kolay kategorileri referans alındığında, değişkenler arasındaki bağımlılık en çok alınan notun orta ve dersin zorluk derecesi algısının zor olduğu durumda ortaya çıkmaktadır ( $z=9.37$ ). Dersin zor olduğunu düşünen öğrencilerin orta not alma olasılığı yüksek not alma olasılığından yaklaşık 1.9 kat daha fazladır. Dersin zor olduğunu düşünen öğrencilerin düşük not alma olasılığı, dersin kolay olduğunu düşünenlerin yaklaşık iki katıdır.

Beklenen not ile dersin zorluk derecesi algısı arasında bir bağımlılık ilişkisi vardır. Beklenen not için yüksek ve dersin zorluk düzeyi algısı için kolay referans kategorileri olarak alındığında, değişkenler arasındaki bağımlılık beklenen not orta ve dersin zorluk düzeyi algısı zor olduğunda en yüksektir ( $z=18.12$ ). Dersin zor olduğunu düşünen öğrencilerin orta not bekleme olasılığı yüksek not bekleme olasılığından 5 kat daha fazladır. Dersin zor olduğunu düşünen öğrencilerin düşük not bekleme olasılığı, kolay olduğunu düşünenlerin yaklaşık 4.2 katıdır.

Beklenen not, alınan not ve dersin zorluk derecesi algısı arasındaki ilişkiyi görsel olarak yorumlayabilmek için çoklu uyum mütekabiliyet analizi yapılmış ve analiz sonucunda oluşturulan grafik Şekil 1'de verilmiştir.

### Şekil 1

*Beklenen Not, Alınan Not ve Dersin Güçlük Düzeyi Algısı Değişkenlerinin Çoklu Uyum Analizi Grafiği*





Şekil 1'e bakıldığında, dersin zorluk derecesinin kolay veya orta olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukla A/B notu bekledikleri ve A/B notu aldıkları, benzer şekilde dersin zorluk derecesinin zor olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukla C/D notu bekledikleri ve CD notu aldıkları görülmektedir. Ayrıca, F notu bekleyen ve F notu alan öğrencilerin dersin zorluk derecesine ilişkin genel bir algıya sahip olmadıkları, buna karşın dersin zor olduğu algısına daha yakın oldukları görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın ilk alt problemi beklenen not ile alınan not arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bulguların analizi, A/B notu alan öğrencilerin beklentileri ile aldıkları notlar arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. C/D notu alan öğrencilerin beklentileri ile aldıkları notlar arasındaki ilişki orta düzeydeyken, F notu alan öğrencilerin beklentileri ile aldıkları notlar arasındaki ilişki düşük düzeyde kalmaktadır. Buna göre, öğrencilerin notları arttıkça beklentileri ve notları arasındaki uyum da artmaktadır.

Öğrencilerin beklentileri ve akademik performansları arasındaki pozitif yöndeki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar bulgumuzu kısmen desteklemektedir (Friedman ve Mandeli 2019; Wu, 2019). Öğrencilerin not beklentileri ile notları arasındaki uyum, beklenti teorisi bağlamında birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Vollmer (1986) not beklentisinin notlarla pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Vollmer'in araştırmasının sonuçlarına göre, hazırlık süresi, geçmiş notlar ve algılanan yetenek kontrol edildikten sonra bile beklenti ve notlar arasında bir ilişki vardır. Öte yandan, Vollmer beklentinin çabaya neden olduğuna dair bir sonuç bulamamıştır (1986). Malloch ve Michael (1981) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, notların yetenek ve beklenti tarafından tahmin edilebileceğini, ancak değer ve araçsallık faktörlerinin öğrenci performansının tahmin edilebilirliğine katkısının çok düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar kişilerarası bir yaklaşımla modellenirken, son dönemdeki kişi odaklı çalışmalarda beklenti kuramındaki bireysel değer algısı önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, bazı çalışmalar bireysel değer kararlarının gerçek başarı beklentilerinden daha motive edici olduğunu ortaya koymaktadır (Griffin ve Harrell, 1991; Snead, 1991, Geiger ve Cooper, 1995).

Estes ve Polnick (2012) yükseköğretime ilişkin çalışmalarında çabanın en çok değer algısından etkilendiği sonucuna varmışlardır. Mevcut çalışmada, öğrencilerin değer algısı yüksek notlar olabilir ve yüksek not almaya verdikleri değer onları yüksek not almaya motive etmiş olabilir. Geiger ve Cooper (1995) çalışmalarında beklenti teorisindeki değer faktörünün öğrenci performansını açıklamada özellikle önemli olduğunu belirtmektedir: Daha yüksek bir ders notu almanın çekiciliği, öğrencileri daha yüksek bir not almanın gerçek başarılabilirliğinden daha fazla motive edebilir. Yüksek beklentiler ile yüksek notlar arasında yüksek bir korelasyon olduğunu gösteren çalışmamızın sonuçları literatürdeki başarı ve yüksek beklenti uyumu ile ilgili çalışmaların sonuçlarıyla (Geiger ve Cooper, 1995; Pekrun, 1993; Pinxten vd., 2014; Steinmayr ve Spinath, 2009) tutarlıdır. Bu bulgu, yüksek notlara değer veren ve

yüksek notlar için sorumluluk alan öğrencilerin aynı zamanda yüksek beklentilere ve not uyumuna sahip olacağı şeklinde yorumlanabilir. Akademik başarısı yüksek öğrenciler not beklentilerini ve dolayısıyla çabalarını da artırabilirler. DiYanni ve Borst (2020) ile Moodly vd. (2022) üniversite öğrencilerinin akademik performanslarının motivasyon düzeyleri ile olumlu ilişkisini ortaya koymuştur. Öte yandan, Putwain vd.'ye (2019) göre, yüksek değer düşük başarı beklentilerine karşı performansı koruyabilir ve yüksek başarı beklentileri de düşük değere karşı performansı koruyabilir.

Çalışmanın ilk problemiyle ilgili bir başka sonuç da alınan notların düşmesiyle not uyumunun azalmasıdır. Öğrencilerin notları düştükçe, not beklentileri artma eğilimine girmektedirler ve bu durum notların C/D'den F'ye düşmesinde belirgin bir şekilde görülmektedir. Eğitim ortamlarında yapılan birçok çalışma, öğrencilerin sınav performansları konusunda kendilerine aşırı güvendiklerini ortaya koymaktadır (Foster vd., 2017; Fritzsche, Händel ve Kröner, 2018; Miller ve Geraci, 2011). Öğrenciler kendi performanslarına yönelik değerlendirmelerini genellikle performansları ile uyumlu olarak değerlendirememektedirler (Dunning vd., 2003, 2004; Couchman vd., 2016; De Bruin vd., 2017; Sanchez ve Dunning, 2018; Coutinho vd., 2020). Literatürde, kişinin içinde bulunduğu durumu abartmasını açıklayan önemli bir teori bulunmaktadır. Dunning-Kruger etkisi olarak bilinen bu teori, düşük performans gösteren öğrencilerin öz değerlendirme konusunda üstbilişsel beceri eksikliğine sahip olduğunu ifade etmektedir (De Bruin vd., 2017; Händel ve Fritzsche, 2016; Kruger ve Dunning, 1999). Başka bir deyişle, düşük performans gösteren öğrencilerin içerik bilgisi eksikliklerinin yanı sıra yüksek içerik bilgisi eksikliklerini fark etmelerini sağlayacak üstbilişsel becerilerden de yoksun oldukları varsayılmaktadır (Lindsey ve Nagel, 2015). Kruger ve Dunning (1999) bu olguyu "Belirli bir alandaki yetkinliği oluşturan aynı beceriler, genellikle o alandaki yetkinliği değerlendirmek için gerekli olan becerilerle aynıdır" şeklinde açıklamaktadır.

Farklı alanlardan ve farklı kültürlerden öğrencilerle yapılan çalışmalar, iyi performans göstermeyen öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yeteneklerini olduğundan fazla tahmin ettiklerini belirtmektedir (Coutinho vd., 2024; Ehrlinger ve Dunning, 2003; Ehrlinger vd., 2008; Karatjas, 2013; Kruger ve Dunning, 1999; Rebello, 2012; Pazicni ve Bauer, 2014; Pennycook vd., 2017; Sheldon vd., 2014). Rebello (2012), en kötü notları alan öğrencilerin tahminlerinin diğerlerine göre daha da kötü olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç bizim araştırma sonucumuzla tutarlıdır. Dunning-Kruger etkisi üzerine yapılan çalışmaların sistematik bir incelemesini yapan Mahmood (2016), 34 çalışmada (%64) katılımcıların gerçek becerilerine kıyasla kendi bildirdikleri becerileri olduğundan fazla tahmin ettiklerini bildirmiştir. Ayrıca, sadece iki çalışma (%4) katılımcıların becerilerini tamamen hafife aldıklarını göstermiştir. Gerçek becerileri yüksek olanların becerilerini olduğundan az gösterme oranı, gerçek becerileri düşük olanların becerilerini olduğundan fazla gösterme oranından oldukça düşüktür. Mevcut çalışmamızda, yüksek not alan öğrencilerin notlarını olduğundan düşük tahmin etme oranı, düşük not alan öğrencilerin notlarını olduğundan yüksek tahmin etme oranından oldukça düşüktür. Benzer şekilde, yüksek

not alan öğrencilerin not tahminleri, düşük not alan öğrencilerin not tahminlerinden daha tutarlıdır.

Dunning-Kruger etkisi Batı toplumlarında kapsamlı bir şekilde incelenmişken, Doğu toplumlarında bu olguya ilişkin araştırmalar nispeten sınırlıdır. Bu durum, Doğu toplumlarının Batı toplumlarına kıyasla daha kolektivist özellikler sergileme eğiliminde olmalarına bağlanabilir. (Hofstede, 1980). Araştırmalar kolektivist kültürlerdeki bireylerin bireyci kültürlerdeki bireylere göre daha düşük özgüvene sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Heine vd., 2000; Kitayama vd., 1997). Bunun temel nedeni, toplulukçu kültürlerin sosyal uyum ve bağlılığı, bireyci kültürlerin ise teklik ve farklılığı vurgulama eğiliminde olmaları olabilir. Türk toplumunun kolektivist özellikleri göz önüne alındığında, Dunning-Kruger etkisinin bu çalışmada ve literatürdeki diğer çalışmalarda gözlemlenmesi, bu etkinin evrensel uygulanabilirliğe sahip olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu bulguların tam olarak yorumlanabilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Coutinho vd. (2020) Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki kız öğrenciler üzerinde Dunning-Kruger etkisini tekrarlayan bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, bu çalışmada bulunan Dunning-Kruger etkisinin kültürel bağlamdan bağımsız olduğu sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrencilerin not beklentileri, akademik başarı düzeyleri ve ders zorluk algıları arasındaki ilişkileri analiz etmeyi amaçlamıştır. Analiz edilen bulgulara göre, alınan not ile dersin zorluk algısı arasında ve beklenen not ile dersin zorluk algısı arasında belirgin bir bağımlılık ilişkisi vardır. Özellikle, dersin zor olduğunu düşünen öğrencilerin kolay olduğunu düşünenlere kıyasla düşük not alma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve benzer şekilde, dersin zor olduğunu düşünen öğrencilerin kolay olduğunu düşünenlere kıyasla düşük not bekleme olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, alınan not ile beklenen not arasındaki ilişki dersin zorluğuna ilişkin algıdan bağımsızdır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin dersin zorluğuna ilişkin algıları, alınan not ile beklenen not arasındaki ilişkiyi açıklayıcı bir faktör değildir.

Beklenti teorisine göre, bireyin beklenti algısını etkileyen faktörlerden biri de hedefin zorluğudur (Chiang ve Jang, 2008; Scholl, 2002). Buna bağlı olarak, kişinin çabasının arzu edilen bir performansa yol açacağı beklentisi, hedefin algılanan zorluğu ile ilişkilidir. Birey, gerçekleştirilmesi zor olan yüksek noktalarda hedefler belirlediğinde, hedeflere ulaşılacağına dair inanç ve dolayısıyla bireyin beklentisi azalabilir. Dunning-Kruger etkisi üzerine yapılan çalışmalar, görev konusunun zorluğunun hem düşük hem de yüksek performans gösterenler için tahminleri azalttığını belirtmektedir (Burson vd., 2006). Moore ve Healy (2008) de zor görevlerdeki performansın düşük tahmin edildiğini savunmaktadır. Öte yandan, hedef belirleme teorisi, en zor hedeflerin performansı artırmak için en etkili hedefler olduğunu savunmaktadır (Latham vd., 2017; Locke ve Latham, 2019.). Ayrıca Chen ve Latham (2014), zor bir öğrenme hedefinin zor bir iş hedefinden daha yüksek performansa yol açtığını öne sürmektedir. Bu sonuçlar bizim çalışmamızla çelişmektedir.

Beklenti teorisine göre zor bir hedefe ulaşmak da zordur (Locke ve Latham, 2019). Bu çelişki, öğrencilerin öz yeterlilikleri üzerine ek çalışmalar yapılarak çözülebilir. Öz yeterlilik, kişinin bir görevi yerine getirme yeteneğine olan inancını tanımlar (Bandura, 1997). Zorlu durumlarda, düşük öz yeterlilik algısına sahip olanlar çabalarını azaltabilir veya tamamen vazgeçebilirken, yüksek yeterlilik algısına sahip olanlar daha fazla çabayla zorluğun üstesinden gelmeye çalışabilir. Hedef belirleme teorisinde Locke vd. (1988) değer yönelimindeki kültürel farklılıkların hedef belirleme çalışmalarındaki tutarsızlıklar için bir açıklama sağlayabileceğini belirtmektedir. Zorlu hedefler ile yüksek performans arasındaki ilişkinin kültürel bağlamda değerlendirildiği varsayımından hareketle, güç mesafesinin Batı toplumlarına kıyasla daha yüksek olduğu Türkiye'de bireysel davranışları etkileyen kültürel yatkınlıklar bu sonuca katkıda bulunmuş olabilir. Bu sonucu destekler nitelikte, başka bir çalışmanın bulguları, yüksek güç mesafesindeki öğrencilerin belirledikleri hedeflerin zorluğunun, düşük güç mesafesindeki öğrencilerin belirledikleri hedeflerden anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir (SueChan ve Ong, 2002). Mevcut çalışmada elde edilen bulgular beklenti kuramı, Dunning-Kruger etkisi ve hedef belirleme kuramını kültürel farklılıklarla yorumlamamıza kapı aralasa da, korelasyonları açıklamak için bize yeterli bilgi sağlamamaktadır.

Bu çalışmanın ilk sonucu olarak, öğrencilerin notları yükseldikçe beklentileri ile notları arasındaki uyumun da arttığı görülmüştür. Diğer sonuç ise, dersi zor olarak algılayan öğrencilerin düşük not alma olasılıklarının kolay olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğu ve benzer şekilde, dersi zor olarak algılayan öğrencilerin düşük not beklentilerinin kolay olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın önemli bir kısıtlılığı, beklenti kuramının bileşenlerinin (beklenti, değerlik, araçsallık) ayrı ayrı incelenmemiş olmasıdır. Gelecek çalışmalarda, beklenti kuramının bileşenlerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki olası katkıları ayrı ayrı incelenebilir. Bu çalışmada alınan not ile beklenen not arasındaki ilişki algılanan ders zorluğu ile birlikte değerlendirilmiştir; sonraki çalışmalarda öğrencilerin öğretmen ve ders hakkındaki görüşlerinin alınan not ile beklenen not arasındaki ilişkide bir bağımlılık oluşturup oluşturmadığı analiz edilebilir. Ayrıca, motivasyon çalışmalarının sonuçları toplumun kültürel özelliklerinden bağımsız olamayacağından, kolektivist ve güç mesafesinin yüksek olduğu Doğu toplumlarında beklenti ve hedef belirleme kuramı üzerine daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

Beklenti, çaba ve değer algısı ile hedef belirleme teorilerinin üniversite öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisi değerlendirildiğinde üniversite yönetimleri ve akademisyenlerin bu teoriler hakkında kapsamlı bilgi edinmeleri sağlanabilir. Ayrıca Dunning-Kruger etkisi ve öğrencilerin üstbilişsel becerileri hakkında öğrencilere bilgilendirici eğitimler verilebilir.

### References

- Aktaş Altunay, S., Yılmaz, A.E., Bahçecitapar, M. & Bakacak Karabenli, L. (2021). *SPSS ve R uygulamalı kategorik veri çözümlemesi*, [Categorical data analysis with SPSS and R]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Andersen, E. (1994). *The statistical analysis of categorical data*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Burson, A. K., Larrick, P. R., & Klayman, J. (2006). Skilled or unskilled, but still unaware of it: How perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons. *In Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), p. 67. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.60>
- Chen, X. E., & Latham, G. P. (2014). The effect of priming learning vs performance goals on a complex task. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 125, 88–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.obhdp.2014.06.004>
- Chiang, C. F., & Jang, S. S. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 313-322. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2007.07.017>
- Christensen, (1997). *Log-linear models and logistic regression* (2nd ed.). New York: Springer.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and noncontinuing students. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
- Couchman, J. J., Miller, N., Zmuda, S. J., Feather, K., and Schwartzmeyer, T. (2016). The instinct fallacy: the metacognition of answering and revising during college exams. *Metacogn. Learn.* 11, 171–185. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9140-8>
- Coutinho, M. V. C., Papanastasiou, E., Agni, S., Vasko, J. M., and Couchman, J. J. (2020). Metacognitive monitoring in test-taking situations: a cross-cultural comparison of college students. *Int. J. Instruction* 13, 407–424 <https://zuscholars.zu.ac.ae/works/2378>
- Coutinho, M. V. C., Thomas, J., Fredricks-Lowman, I., Alkaabi, S., & Couchman, J. J. (2024). Unskilled and unaware: second-order judgments increase with miscalibration for low performers. *Frontiers in Psychology*, 15, 1252520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1252520>
- Coutinho, M. V., Thomas, J., Lowman, I. F., & Bondaruk, M. V. (2020). The Dunning-Kruger effect in Emirati college students: Evidence for generalizability across cultures. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 29-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7288616>

- De Bruin, A. B. H., Kok, E., Lobbestael, J., and De Grip, A. (2017). The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: overconfidence, learning strategy, and personality. *Metacogn. Learn*, 12, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
- DiYanni, R., and A. Borst. (2020). Motivating Student Learning. In *The Craft of College Teaching: A Practical Guide*, edited by R. DiYanni and A. Borst, 8–21. Princeton: Princeton University Press.
- Ehrlinger J & Dunning AD (2003). How chronic self-views influence (and mislead) estimates of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 5-17. <https://doi.org/10.1037/00223514.84.1>
- Dunning, D., Heath, C., and Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: implications for health, education, and the workplace. *Psychol. Sci. Public Interest* 5, 69–106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.>
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., and Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Curr. Dir. Psychol. Sci*, 12, 83–87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(1), 98-121. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.05.002>
- Estes, B., & Polnick, B. (2012). Examining motivation theory in higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity. *International Journal of MBA*, 1, 13-19. [nationalforum.com](http://nationalforum.com)
- Feather, N.T. (1992). Values, Valences, Expectations, and Actions. *Journal of Social Issue*, 48(2): 109-124 <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS statistics* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Foster, N. L., Was, C. A., Dunlosky, J., & Isaacson, R. M. (2017). Even after thirteen class exams, students are still overconfident: The role of memory for past exam performance in student predictions. *Metacognition and Learning*, 12, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9158-6> .
- Fraenkel JR, Wallen NE ve Hyunn, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill Higher Education. New York: NY.
- Friedman, B. A., & Mandel, R. G. (2009). The Prediction of College Student Academic Performance and Retention: Application of Expectancy and Goal Setting Theories. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(2), 227-246. <https://doi.org/10.2190/CS.11.2.d>

- Fritzsche, E. S., Handel, M., & Kroner, S. (2018). What do second-order judgments tell us about low-performing students' metacognitive awareness? *Metacognition and Learning*, 13, 159–177. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9182-9>.
- Geiger, M. A., & Cooper, E. A. (1995). Predicting academic performance: The impact of expectancy and needs theory. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 251-262. <https://doi.org/10.1080/00220973.1995.9943812>
- Green, J.A. (1988). Loglinear analysis of cross-classified ordinal data: applications in developmental research. *Society for Research in Child Development*, 59(1), 1-25. <https://doi.org/10.2307/1130385>
- Greenacre, M.J. (2010). Correspondence analysis. *WIREs Comp Stat*, 2: 613-619. <https://doi.org/10.1002/wics.114>
- Griffin, L., & Harrell, A. (1991). An empirical examination of managers' motivation to implement just-in-time procedures. *Journal of Management Accounting Research*, 3, 98-112.
- Hancock, D. R. (1991). Effects of conceptual levels and direct and non-direct instruction patterns on achievement and motivation in course content (Order No. 9136325). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (303965331). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/effects-conceptual-levels-direct-non-instruction/docview/303965331/se-2>
- Hancock, D. R. (1995). What teachers may do to influence student motivation: An application of expectancy theory. *The Journal of General Education*, 44(3), 171-179. <https://www.jstor.org/stable/27797259>
- Handel, M., & Fritzsche, E. S. (2016). Unskilled but subjectively aware: Metacognitive monitoring ability and respective awareness in low-performing students. *Memory & Cognition*, 44, 229–241. <https://doi.org/10.3758/s13421-015-0552-0> .
- Heine SJ, Takata T, & Lehman DR (2000). Beyond self-presentation: Evidence for Japanese self-criticism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 71-78. <https://doi.org/10.1177/0146167200261007>
- Hofstede G (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Howell, D.C. (2010) *Statistical methods for psychology* (7th ed.). Wadsworth Cengage Learning, Belmont. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1536867X0600600302>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., and Harackiewicz, J. M. (2010). A metaanalytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychol. Bull.* 136, 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>

- Karatjas, A. G. (2013). Comparing college students' self-assessment of knowledge in organic chemistry to their actual performance. *Journal of Chemical Education*, 90(8), 1096-1099. <https://doi.org/10.1021/ed400037p>
- Kirkman, B. L., & Shapiro, D. (1997). The impact of cultural values on employee resistance to teams: A comparative analysis of self-managing work team effectiveness in Belgium, Finland, the Philippines, and the United States. *Academy of Management Review*, 22, 730-757. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9708210724>
- Kitayama S, Markus HR, Matsumoto H, & Norasakkunkit V (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and self-criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1245-1267. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.6.124>
- Kruger, J., Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *In Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77 (6), p. 1132. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. Increasing productivity with decreasing time limits: A field replication of Parkinson's law. *Journal of Applied Psychology*, 1975, 60, 524-526.
- Latham, G. P., Brcic, J., & Steinhauer, A. (2017). Toward an integration of goal setting theory and the automaticity model. *Applied Psychology*, 66, 25-48. <http://dx.doi.org/10.1111/apps.12087>
- Lee, S. (2007). Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model. *Library Review*. DOI: 10.1108/00242530710831239
- Lindsey, B. A., & Nagel, M. L. (2015). Do students know what they know? Exploring the accuracy of students' self-assessments. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 11(2), 020103. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.11.020103>
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189 [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting & task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>



- Locke, E. A., Latham, G. P., & Erez, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of Management Review*, *13*, 23–39. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306771>
- Lu, B., Deng, Y., Yao, X., and Li, Z. (2022). Learning goal orientation and academic performance: a dynamic model. *J. Career Assess.* *30*, 329–344. <https://doi.org/10.3390/su14106304>
- Mahmood, K. (2016). Do people overestimate their information literacy skills? A systematic review of empirical evidence on the Dunning-Kruger effect. *Communications in Information Literacy*, *10*(2), 3. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2016.10.2.24>
- Malloch, D. C., & Michael, W. B. (1981). Predicting student grade point average at a community college from Scholastic Aptitude Tests and from measures representing three constructs in Vroom's expectancy theory model of motivation. *Educational and Psychological Measurement*, *41*(4), 1127–1135. <https://doi.org/10.1177/001316448104100422>
- Maznevski, M. L., DiStefano, J. J., Gomez, C. B., Noorderhaven, N. G., & Wu, P. (1997). The cultural orientations framework and international management research. Paper presented at the Academy of International Business annual meeting, Guadalajara, Mexico.
- Mento, A. J., Locke, E. A., & Klein, H. (1992). Relationship of goal level to valence and instrumentality. *Journal of Applied Psychology*, *77*, 395–405. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.77.4.395>
- Metsämuuronen, J. (2020). Somers' D as an alternative for the item–test and item–rest correlation coefficients in the educational measurement settings. *International Journal of Educational Methodology*, *6*(1), 207–221. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.207>
- Miller, T. M., & Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and Learning*, *6*, 303–314. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9083-7>
- Miner, J. B. (2015). Expectancy theories: Victor Vroom, and Lyman Porter and Edward Lawler. In *Organizational behavior* 1 (pp. 110-129). Routledge. 9781315702018
- Moody, S., Bowden, R., Brock, J., & Bunch, P. (2022). College Student Aspiration as a Motivation for Engagement: The Road to Academic Success? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *24*(3), 856-878. <https://doi.org/10.1177/1521025120957594>
- Moore, D., & Healy, P. (2008). The Trouble with Overconfidence. In *Psychological Review*, Vol. 115, No. 2, p. 502. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.502>

- Newson, R. (2002). Parameters behind “nonparametric” statistics: Kendall’s tau, Somers’ D and median differences. *The Stata Journal*, 2 (1),45–64. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1536867X0200200103>
- Newson, R. (2006). Confidence intervals for rank statistics: Somers’ D and extensions. *The Stata Journal*. 6 (3), 309–334
- Pazicni, S., & Bauer, C. F. (2014). Characterizing illusions of competence in introductory chemistry students. *Chemistry Education Research and Practice*, 15(1), 24-34. <https://doi.org/10.1039/C3RP00106G>
- Pekrun, R. (1993). Facets of students' academic motivation: A longitudinal expectancy value approach. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Vol. Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 8 (139–189). Greenwich, CT: JAI Press
- Pennycook G, Ross R, Koehler D, & Fugelsang J (2017). Dunning-Kruger effects in reasoning: Theoretical implications of the failure to recognize incompetence. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24, 1774-1784. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1242-7>
- Pinxten, M., Marsh, H. W., De Fraine, B., Noortgate, W. V. D., & Dame, J. V. (2014). Enjoying mathematics or feeling competent in mathematics? Reciprocal effects on mathematics achievement and perceived math effort expenditure. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 152–174. <https://doi.org/10.1111/bjep.12028>.
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Pekrun, R., Becker, S., & Symes, W. (2019). Expectancy of success, attainment value, engagement, and achievement: A moderated mediation analysis. *Learning and instruction*, 60, 117-125.
- Rebello, N. S. (2012, February). How accurately can students estimate their performance on an exam and how does this relate to their actual performance on the exam? In AIP Conference Proceedings (Vol. 1413, No. 1, pp. 315-318). *American Institute of Physics*. <https://doi.org/10.1063/1.3680058>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students’ academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Le, H., Davis, D., Lauver, K., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes?. A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*. ISBN: 13:978-0-13-254530-3

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory. In E. Q. Rosenzweig, A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *61. Expectancy-value theory and its relevance for student motivation and learning perspective: Definitions, theory, practices, and future directions* (p. 101860). *Contemporary Educational Psychology*.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860> .
- Sanchez, C., and Dunning, D. (2018). Overconfidence among beginners: is a little learning a dangerous thing? *J. Pers. Soc. Psychol.* *114*, 10–28.  
<https://doi.org/10.1037/pspa0000102>
- Scholl, R. W. (2002). *Motivational processes – Expectancy theory*. Retrieved from <http://www.uri.edu/research/lrc/scholl/Notes/MotivationExpectancy.html> at September, 20, 2021
- Sheldon JO, Ames RD, & Dunning D (2014). Emotionally unskilled, unaware, and uninterested in learning more: Reactions to feedback about deficits in emotional intelligence. *Journal of Applied Psychology*, *99*, 125-137.  
<https://doi.org/10.1037/a0034138>
- Snead, K. C. (1991). An application of expectancy theory to examine managers' motivation to utilize a decision support system. *Journal of Management Accounting Research*, *3*, 213-222
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, *19*, 80–90.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Suciu, L. E., Mortan, M., & Lazăr, L. (2013). Vroom's expectancy theory. An empirical study: Civil servant's performance appraisal influencing expectancy. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, *9*(39), 180-200.
- Sue-Chan, C., & Ong, M. (2002). Goal assignment and performance: Assessing the mediating roles of goal commitment and self-efficacy and the moderating role of power distance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *89*(2), 1140-1161. [https://doi.org/10.1016/S0749-5978\(02\)00017-1](https://doi.org/10.1016/S0749-5978(02)00017-1)
- Urđan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, Article 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Van den Broek, A., Warps, J., de Korte, K., Cuppen, J., Termorshuizen, T., & Lodewick, J. (2019). *Monitor Beleidsmaatregelen 2019- 2020: Studiekeuze, studiegedrag & leengedrag in relatie tot beleidsmaatregelen in het hoger onderwijs*. ResearchNed.
- Vollmer, F. (1986). The relationship between expectancy and academic achievement—How can it be explained? *British Journal of Educational Psychology*, *56*(1), 64-74. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1986.tb02646.x>

- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. In , *vol. 7. Advances in motivation science* (pp. 161–198). <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Piquart, M., Wegerer, J., and Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: a closer look at moderating factors. *Educ. Res. Rev.* 10, 66–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.07.001>
- Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal* 53 (1): 99–112. [link.gale.com/apps/doc/A584328141/AONE?u=anon~72e030bf&sid=googleScholar&xid=bae39ec5](http://link.gale.com/apps/doc/A584328141/AONE?u=anon~72e030bf&sid=googleScholar&xid=bae39ec5).
- Yukl, G. A., & Latham, G. P. Interrelationships among employee participation, individual differences, goal difficulty, goal acceptance, goal instrumentality, and performance. *Personnel Psychology*, 31, 305- 323.

### **Ethical Declaration and Committee Approval**

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

### **Proportion of Author's Contribution**

Author 1: Conceptualization, Supervision, Project Administration, Resources

Author 2: Writing Original Draft, Writing-Review and Editing, Visualization, Resources

Author 3: Methodology, Software, Formal Analysis, Data Curation, Validation





## Education of the People in Halka Doğru Journal

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 06.17.2024    | 04.07.2025    | 04.15.2025     |

**Nurcan Korkmaz<sup>1</sup>**   
Ministry of National Education

### Abstract

In the relatively liberal environment that emerged in the Ottoman Empire during the Second Constitutional Monarchy period, the development and revival of social and political life and education affected public education. As a result of the rapid organisation of the Committee of Union and Progress throughout the country and spread of various social and political organisations, associations, newspapers and journals, modern public education practices such as women's education, literacy, apprenticeship and rural/agricultural education became widespread. The journal was launched with the aim of awakening the people through public education, saving them from ignorance, transforming the countryside and the village, and creating a national consciousness in Anatolia. The aim of this study is to analyse the content of the articles in the journal on public education and the educational problems of the period as revealed in the articles. Document analysis method was used in the study. 52 issues and all 309 articles in these issues were read and the educational contents of 40 articles on public education were categorised under seven themes: awareness and organisation for social development, learning to read and write and the importance of literacy, the need for schools, vocational education, child education, women's education, public health education.

**Keywords:** Halka Doğru Journal, public education, Second Constitutional Monarchy period, populism, modernisation, nation building.

**Citation:** Korkmaz N., (2025). Education of the People in Halka Doğru Journal. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, Volume(Issue), 133-186. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1516608>

<sup>1</sup>Corresponding Author: Dr, Ministry of National Education, E-mail:nurcankorkmaz@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-7022-7812>

The Second Constitutional Monarchy period (1908-1918), which began with the re-proclamation of the Constitution on 23 July 1908, after 29 years of suspension, was a period in which political life and intellectual movements were very lively in the Ottoman Empire. As this period saw the emergence of a relatively more liberal environment compared to the period of Abdulhamid II, when political thought was suppressed, intellectuals who had previously left the country for various reasons and pressures returned, bringing with them the ideas and thoughts they had learnt in the West. In addition to these, the Balkan wars and the subsequent migrations back to the country allowed many ideas to emerge, develop and be discussed in public area (Şahin and Tokdemir, 2011: 852). So much so that Bernard Lewis (1998: 230) stated that the most important and interesting aspect of this period was the vitality of intellectual and cultural life.

Various intellectual movements and paradigms that began to emerge during the Tanzimat years produced their most productive cultural and scientific output in this period (Gündüz, 2007: 17–23). In addition to the experience of parliamentary democracy, this short period of ten years, during which important events such as two great wars, Balkan Wars and World War I, and the disintegration of the empire took place (Yıldız, 2021:43), is summarised by Berkes (2008:377) as "all the problems to be solved in the modernisation crisis that started in the 1700s were compressed into this decade between 1908 and 1918". As a matter of fact, in this period, ideas and initiatives towards the salvation of the state, especially by the intellectuals of the period, began to gain more importance in the effort to save the empire, whose disintegration and collapse process was accelerating (Tamir and Aytaç, 2022:6).

Within the dynamic political life brought about by these developments, educational problems took an important place; strategy problems related to education and educational philosophies were among the most discussed issues (Şahin and Tokdemir, 2011: 852). In this period, when the most publications on education were published in the history of Turkey, the most attention was paid to educational problems and experiences were gained, the efforts to form public opinion accelerated with the development of the press and the activities of associations increased rapidly (Ergün, 1996: 40). Many associations/societies were established, and all kinds of ideas and thoughts were discussed and shared with the society through newspapers and journals.

Yıldız (2021: 29) states that these developments and revivals in social and political life as well as in education also affected the study of public education, and that the idea of 'public education', which today means the education of segments of society outside the school age, emerged at the beginning of the 20th century, and that although the discourse of public education was evident in Tanzimat, the discourse here was not about 'public education' but about the education of the whole 'public and he expresses these by saying':

*"It will be necessary to wait for the Second Constitutional Monarchy period for the concept of 'public education' to acquire its current content. In the practices*

*carried out until this period, 'public education' was not seen as an umbrella concept in the sense of out-of-school education. As a matter of fact, it was only after the Second Constitutional Monarchy that public education was recognised as a conscious activity and an independent field. The concept predominantly used was 'public decency'."*

In this period, as a result of the rapid organisation of the Committee of Union and Progress throughout the country and the spread of various social and political organisations, associations, societies, newspapers and magazines, modern public education practices such as education for women, literacy studies, apprenticeship training, rural/agricultural training became widespread (Ergün, 1996). The idea of 'populism', which the intellectuals of the Constitutional Monarchy II saw as the solution to the salvation of the state, also determined the direction of public education practices (Yıldız, 2021:46). Indeed, the Turkist intellectuals of the period, who gathered around the Türk Yurdu Society founded in 1911 and the Türk Yurdu Journal, acted with the concern and responsibility they felt in the face of the political, economic and social situation the country was in, and tended to turn towards the people and go towards the people (Tamir and Aytaç, 2022:7). Toprak (2013:163) states that Ottoman populism was fed by two sources: One of these is the Russian Narodnik movement, which was shaped around the idea of 'towards the people' and its extension in the Balkans, populism and peasantry; the other is French solidarism, which is the product of a political formation process in solidarity and harmony within society. Russian Narodnik ideas reached the Ottoman intelligentsia through Turks fleeing from the Russian Tsarism and the revolutionary intellectuals in the Balkans, and mostly found a place in the Committee of Union and Progress; similarly, populist and socialist movements in the Balkans reached Turkish intellectuals (Berkes, 2002). However, although the aim of Russian intellectuals is to move from a feudal society to a socialist society by appealing to the villagers and resorting to violence, without ever being affected by capitalism, the aim of the populism in the thought of Turkish intellectuals is to ensure the participation of Turks in this system and the liberation of the people through ways like education, propaganda, etc. in Turkey (Georgeon, 2020).

Although not as much as Russian Narodism and French solidarism, many intellectuals who went to Europe, especially France, in this period also contributed to the development of populism in the Ottoman Empire, because these intellectuals met with politicians and thinkers in their places, exchanged information, and influenced the nationalism and movements of that period. They both had the opportunity to examine nationalization movements and were influenced by them (Yıldırım, 1998). Turkish intellectuals, such as Yusuf Akçura, Ziya Gökalp, Ahmet Agayef, Tevfik Nureddin, Celal Sahir, Hüseyinzade Ali, Hamdullah Suphi, Abdülfeyyaz Tevfik, Ali Canip, Ali Ulvi, Galip Bahtiyar, Kazım Nami, Köprülüzade Mehmed Fuad, Mehmet Emin, Mehmet Ali Tevfik, Mehduh Şevket, who were influenced both by the Russian Narodniks and thus the movement towards the people and the nationalism movements developing in the West, turned towards the concept of populism in their quest to protect the last remaining lands of the Ottoman Empire as a result of the defeats in the



Balkan Wars and the activities of Bulgarians, Serbs, Greeks, etc. to establish their own states. What this orientation aimed to achieve with the slogan 'towards the people' was to educate the villagers, transform the countryside and villages, spread national consciousness, that is, save the Anatolian people from ignorance through education and awaken them to national consciousness (Odabaşı, 2015). For these purposes, many newspapers and journals were published, associations organised public education activities, and the organisations under the name of "villager branch" of the Committee of Union and Progress clubs established all over the country carried out activities in this direction (Yıldız, 2021).

"Halka Doğru" journal, which was published by the Turk Yurdu Society in order to reach the people, especially the Anatolian peasants, and to spread the idea of populism, is one of the most important publications of populism in the period of the Second Constitutional Monarchy. The available studies on Halka Doğru have been conducted in the fields of history, literature and economics. In these studies, Gürsoy (1999) analysed the journal in terms of form and content; Özden (2011) examined the economic dimension of the journal; similarly, Ocak (2002) examined the place of the journal in Turkish economic thought; Güdek (2007) studied the index, analysis and selected texts of the journal. Apart from these, Yiğitbaş and Özdemir (2012) analysed the poems of the journal; Özpınar (2016) examined the social life of the period presented in the journal. As can be seen from the available studies, there are no studies that deal with the 'Halka Doğru' journal and its contents in terms of education and public education. However, the aim of the 'Halka Doğru' journal was to awaken the people and save them from ignorance through public education, to transform the countryside and villages, and to build a national consciousness in Anatolia (Odabaşı, 2015). Almost all the articles in "Halka Doğru" were written with a populist approach and aimed, directly or indirectly, at awakening and raising the consciousness of the people, educating them to build a healthy nation, giving them a sense of Turkishness, and providing them with information to enable them to live in better and modern conditions. From this point of view, "Halka Doğru" is itself an instrument of public education. Therefore, it becomes vital to analyse it in terms of public education. Tekeli (1985: 473) states that when some of the ideas defended and discussed during the Second Constitutional Monarchy period (Village Institutes, the alphabet issue, etc.) and actions taken are taken into consideration, this period can be seen as a preparatory stage in which the ideas related to the educational breakthrough in the Republican period were tested.

Accordingly the articles on education in "Halka Doğru" journal, one of the important publications of the Second Constitutional Monarchy period, are important in terms of understanding the perspective of the intellectuals of the period on education and the legacy they left to the Republic. In this context, the aim of this study is to analyze the content of the articles in the "Halka Doğru" Journal on public education.

### **"Halka Doğru" Journal**

"Halka Doğru" journal began publication on 24 April 1913 under the direction of Cemal Tahir Erozan and published a total of 52 weekly issues. The last issue was published on 20 April 1914. The editorial staff of Halka Doğru consisted of important intellectuals and writers of the time. These writers and intellectuals were either members of the Committee of Union and Progress (CUP) or those who are close to it. In this respect, Halka Doğru can be considered as one of the publications supported by the CUP. In this respect, Halka Doğru can be considered as one of the publications supported by the CUP. It can be said that the journal tried to raise public awareness about the policies of the CUP, to spread these policies to the public and to win over the ordinary people (Odabaşı, 2011)

The authorship cadre of the "Halka Doğru" Journal also reveals that we are faced with one of the most qualified periodicals of the period, Yusuf Akçura, Hüseyinzade Ali Bey and Samet Ağaoğlu, were the leading representatives of the narodnik ideas mentioned earlier, were among its main authors. Ziya Gökalp, who came to Istanbul after the closure of his journals as a result of the loss of Thessaloniki in the Balkan War and who used the word "populism" for the first time during the Second Constitutional Monarchy period, is also among the important authors. In addition to Gökalp, Ömer Seyfettin, Ali Canip Yöntem, Aka Gündüz, Kazım Nami (Duru), Mehmet Ali Tevfik (Yükselen) from the "Genç Kalemler" (Young Pens) team, which was closed down in Thessaloniki, were also among the writers of "Halka Doğru" Journal. Halide Edip (Adivar), Mehmet Fuat (Köprülü), Mehmet Emin (Yurdakul), Memduh Şevket (Esendal) and Hamdullah Suphi (Tanrıöver) were also among the writers of "Halka Doğru" Journal.

In the first issue of "Halka Doğru" Journal, the reason for the publication of the journal is explained under the title "Halkın Dedikleri" (What the People Say). In the article, eight to ten writers have a dream together. These eight or ten people who have the dream are the intellectuals of the period. In the dream, eight to ten intellectuals find themselves in a green plain, where they come across a weak old woman dressed in patched clothes. The woman is collecting spike in the field with her big and young offspring. Seeing the intellectuals, the woman comes to them and asks if they recognise her. The intellectuals are ashamed of the woman because they do not recognise her. The woman is the public, the nation, the people, in other words she is Anatolia.

The old woman is not surprised that the intellectuals recognise her, since they have not called her or asked about her for a long time, for hundreds of years. She introduces herself as "I am the people on whom you blame all the crimes when the time comes. I am my people, my nation, in whose name you rule and in whose name you appear as the representatives of your sovereignty." Her words also reveal the disconnection between the intellectuals and the nation, and a reproach against the intellectuals for neglecting Anatolia.

According to the dream, the woman, that is, the nation, has given up hope on the intellectuals because of their indifference towards her, and has made her decision, and she asks them:

*"I will educate myself, I will reform myself, I will go to progress with my own steps. First of all, I need a language, a literature. I need religious, moral, economic and social knowledge. I will acquire these on my own. I will discard my old worn-out tools and use new machines. I will learn to plough the soil, feed animals, manage villages, build roads, open schools. I intend to work with my hungry, naked, malarial sons and poor daughters to do this work. Are you not my sons too? Will you also leave your wishful thinking, your false knowledge, your empty and useless pride and come to me and work with me?" (Sever, 2022, p. 24).*

Upon this question, the intellectuals who woke up from sleep interpreted the dream: the woman, that is, the nation, is right. She should be helped. As a sign of this help, they decided to publish the Journal "Halka Doğru" on weekly basis.

In the second issue of the journal, a letter signed by Bekçi (guard) Mustafa Baba was sent to the "Halka Doğru" Journal, that is, to those who had the dream. In this letter, Bekçi Mustafa Baba wrote: *"You saw the dream on time and interpreted it correctly... It should be known that the root, the mother, the foundation of the nation is the people. If you do not improve the people, the feelings of the people, if you do not give the people the right feelings, this ruined country will not flourish"* (Issue: 2, p.11). In his letter, Bekçi Mustafa Baba also gives guidance to intellectuals. He states that those who have studied a little bit at school and madrasah separate themselves from the people, they feel superior, they distance themselves from the people, and for this reason the people have difficulty in understanding them. With this letter, the intellectuals pointed out that they understood what the feelings and expectations of the people were and that their own attitude would be to respond to these expectations. In the first issue, the intellectuals explain their purpose of publishing the Journal "Halka Doğru" in the form of a dream, and in the second issue, in a letter written to them by Bekçi Mustafa Baba, they reveal that they have taken action with the aim of closing the distance between the intellectual class and the nation, eliminating the disconnection, ensuring unity with the people in language and culture, and building Anatolia. For this purpose, they included poems, stories, travelogues, history, health, education, religion, science, economics, etc. in "Halka Doğru" Journal and expressed their thoughts to educate the public.

### Method

In the research, document analysis, a qualitative research method, was used. Document analysis is used to meticulously and systematically analyse the content of written documents (Wach, 2013). Document analysis is a systematic method used to analyse and evaluate all documents, including printed and electronic materials. Document analysis, like other methods used in qualitative research, requires the examination and interpretation of data in order to develop empirical knowledge to

create an understanding of the subject matter related to making sense (Corbin & Strauss, 2008). Document analysis consists of a series of stages as in other qualitative research methods. These stages have been handled in different ways by different researchers. For example, O'Leary (2017) lists these stages as (1) planning for all contingencies; (2) collecting documents, (3) reviewing the reliability of documents and questioning their intentional and unintentional evidence, and (4) analysing data. Forster (1994) lists these stages as the following: (1) accessing documents, (2) checking the authenticity of documents, (3) adopting a system for coding and categorising, (4) analysing data and (5) using data. Similarly, Merriam (2009) states that document analysis can be done in four stages: (1) finding appropriate documents, (2) checking the authenticity of documents, (3) creating a systematic for coding and cataloguing, and (4) data analysis. Considering these different stages, it is possible to say that document analysis should be carried out in accordance with a specific plan, the documents should be suitable for the purpose, the documents obtained should be checked and analysed with appropriate methods. This study followed Merriam's method of finding appropriate documents, checking the authenticity of documents from different sources, coding to form themes and analysing data according to these themes.

### **Data Collection**

In the research, two publications, which were reprinted in the new Turkish alphabet of all issues of "Halka Doğru" Journal, were used as sources. The first of these publications is the book "Halka Doğru", which was prepared in 2022 under the editorship of Dr Mustafa Sever and published by Barış Kitap, containing 52 issues of "Halka Doğru" Journal. The second one was prepared under the editorship of Abdullah Gündoğdu and Çağfer Güler and was published by Türk Ocağı Publications in 2023 under the title "Halka Doğru Mecmuası ve Halkçılık Düşüncesi". In both books, after giving information about "Halka Doğru" Journal and the idea of populism in the introduction part, the edited version of all issues of "Halka Doğru" Journal in new Turkish letters is included. The journals in the two books were read comparatively and it was seen that there were no differences in terms of content, but there were differences in form (page structure, page number, etc.). In the book "Halka Doğru Mecmuası ve Halkçılık Düşüncesi", the page numbers of "Halka Doğru" Journal are also included. Although the research was carried out by analysing and comparing both books together, the "Halka Doğru" book was taken as a basis in terms of reference, source and issues. All references to the journal in the research findings are from the book "Halka Doğru" prepared under the editorship of Dr Mustafa Sever.

**Table 1***Subject and Genre Classification of the Articles in "Halka Doğru" Journal*

| <b>Subject/Genre</b> | <b>Number</b> |
|----------------------|---------------|
| Literature           | 125           |
| History              | 15            |
| Religion             | 8             |
| Health               | 6             |
| Education            | 14            |
| Science              | 3             |
| Economy              | 29            |
| Essay-Thought        | 20            |
| News                 | 29            |
| Broadcast Promotion  | 26            |
| Diverse Writings     | 34            |
| Picture-Visual       | 14            |
| <b>Total</b>         | <b>323</b>    |

As seen in Table 1, 309 articles (and 14 visuals) were included in "Halka Doğru" Journal. The majority of these articles are poems, stories and other literary products. There were 14 articles under the title of direct education. After reading and evaluating all issues of "Halka Doğru" Journal, articles whose content and/or purpose was directly or indirectly education were separated and analysed for the research.

#### **Ethical Committee Approval**

Since this research was not conducted on individuals, it didn't require an ethics committee decision.

#### **Data Analysis**

In order to analyse the articles on public education in "Halka Doğru", all 309 articles in 52 issues were read by the researcher and first classified the articles according to their type. There are 14 articles with direct educational content, but a total of 40 articles on public education on topics such as agriculture, economy, organisation, etc. were included in the study, although not directly under the title of education. The content of the articles were coded and themes were formed, taking into account the themes of public education both at the time of the journal's publication and today. The themes identified from the content of the articles are as follows: (1) awareness and organisation for social development, (2) learning to read and write and the importance of literacy, (3) the need for schools, the opening of schools, (4) vocational education, (5) child rearing, (6) women's education, (7) public health education. After obtaining expert opinion on the suitability of these themes for public education, all the articles in the 52 issues of the journal were reread and the articles and sections relating to these themes were grouped under the themes, and the relevant

sections of articles relating to more than one theme were grouped under the appropriate themes.

## Results

### Awareness and Organisation for Social Development

The main aim of the "Halka Doğru" Journal (HDJ) is to awaken the sense of unity, Turkishness and national consciousness in Anatolian villagers, to explain and adopt the modern against the traditional, to organise and bring the people together (Sever, 2022, p. 24). Raising awareness and transformation of rural areas is essential for social development. For this reason, in addition to the many articles in the journal, stories, tales and news, there are many mentions of coming together in various structures such as associations, societies, unions, hearths, partnerships, solidarity funds and the benefits of acting together and being an organised society. According to the intellectuals gathered around HDJ, non-Muslims have remained strong and alive both economically and socially during the current period because they are organized in accordance with the requirements of the age. However, although Turks have their traditions, they do not benefit from the organizational experience, they remain passive in the face of events and situations and display lazy attitudes. For this reason, they published stories, poems, news, and articles providing scientific and historical evidence to encourage the people to organize, come together, unite, and ultimately act as a nation. In this way, they aimed for the people to organize and act together around common values, because only in this way the people will be saved from being oppressed and will be able to receive the reward of their labor:

*“How can we take revenge on the evil-doers who oppress us today, on the soup sellers who swell their bellies by sucking us like leeches? By becoming no longer in need of them.*

*We earn more or less whatever God gives us. We all separate something from our wheat, barley and rye according to our ability. We sell it to a partnership, and we keep the money in a mutual fund. We see that this money increases as a family in a short time.*

*We don't stop there, we do collective work. We cultivate the village's empty fields, which do not belong to anyone, in common. We sell the wood we cut from the forest to partners in the town. If there is a swamp, we dry it and preserve it as a common field. If we work like this, we will soon get rid of selling our oxen to pay our taxes and taking money from the soup seller with 100 percent interest. The evil forces can no longer trample us by relying on their money, then we will all become Koroğlu” -HDJ. Issue: 5. Koroğlu /Maraşlıoğlu,- (Sever, 2022, p. 77).*

According to the authors, the biggest deficiency of the Turks is that the Turks do not have crafts and trade and the tradesmen who deal with them; they should work to raise this class, Turks should also engage in crafts and trade and those who work in this field should be protected as a nation, but this is not something one person or five

people can do. It is difficult, it requires money, it needs good manners and help. For this reason, in their writings, the writers emphasized that this great work should be done and dealt with in unity, by working together, just like every day in Anatolia. Muhiddin explains in detail and guides how and with whom this work will be done, in his articles titled "İktisad-ı Hasbihal", published as a series:

*“Here is what is called a collective work company; for example, the people of a town, a village, a neighborhood, tradesmen who practice the same craft, and farmers in a place bring together their goods, money, and land to work together to trade in any commodity or business. they call companies.*

*In fact, these companies do not only deal with trade but also do much more beneficial and beneficial things. For this reason, there are two types of these companies:*

*To open factories to produce things such as soap, fabric, blankets, cloth, undershirts, socks, etc.;*

*To build farmer's funds that will save and protect farmers and villagers from the hands of fraudsters by lending money easily and cheaply whenever they want;*

*Buying farm equipment, putting the crops together and selling them wholesale and not leaving the farmers to be deceived by brokers;*

*There are groceries, bakers, shoemakers, pharmacists... There are collective work companies that strive to open shops to sell our food, drink and clothing, each bearing a different name.*

*All of these companies have many benefits. We need to do these things without stopping to revive our art and trade and advance our agriculture.*

*...We all give half a lira each to establish a “consumption cooperation company”. We single out those among us who are literate and knowledgeable. They open a grocery store; They put a salaried person in it who knows how to keep notebooks and write accounts; they always keep it under surveillance, everyone in the neighborhood and village shop from that store. -HDJ. Issue: 9. İktisadi Hasbihal-3/İmece Şirketleri, Muhiddin- (Sever, 2022, p. 118-119).*

As can be seen in these excerpts, the public is informed about the benefits of living together, establishing commercial partnerships and companies, acting together and producing together, and the public is educated through the journal. The author guides the people on how they can act together, how they can organise imece companies, art and commerce, what are the steps they should take in doing so, and who they can work with. According to Muhiddin, the main problems of those who produce or work are poverty, lack of savings, not knowing the technology and therefore not benefiting from it sufficiently, and being unorganised. If production cooperatives were established in agriculture and hearths were established in cities according to professions, the peasant would sell the products he produces at their

value, and buy the agricultural tools, animals, seeds and fertilisers he needs without any problems and at a more affordable price with the help of the cooperative to which he belongs.

Similarly, it was stated that the tradesmen would not have any difficulty in buying machines, tools, materials and selling their products and services with the power of the professional ‘Ocak’, which is a kind of economic organization. With these ideas in mind, in some articles in HDJ, there is a special effort to organise in the form of ‘Ocak’, to develop relations with peasants and tradesmen, and to establish cooperatives. Indeed, as can be seen in the excerpts below, there are articles that emphasise the benefits and necessity of unity and organisation. In the article titled ‘Düşünce Yarışı’ (The Race of Thought), in which the characteristics of Ocak and Ocakism are discussed, tradition, traditional values, unity and cooperation are pointed out:

*“According to them, it is harmful for tradesmen who are engaged in an art-profession to create competition among themselves and further inflame it, or to turn a blind eye to the injustices suffered by some of their friends and comrades. This competition and failure to protect each other's rights harms some of them today, others tomorrow, and finally all of them in turn. There is a famous proverb: One day is for me, tomorrow is for you. The tradesman who is young and vigorous today and thus earns more money than his friends will not remain that way tomorrow. Then he will be treated as he treated others yesterday. They say people are always weak alone. As they unite and add their forces, their power increases. Especially those like us who are faced with the difficult competition of those who are ahead of us in every field, we should not seek good in any way other than thinking like the furnaces” -HD. Issue: 33- (Sever, 2022, p. 377).*

Yusuf Akçura similarly stated that Small Debt Societies should be established among small tradesmen, farmers and labourers. In order to better understand the Small Debt Societies and their benefits, and in order to set an example for others, Akçura also gives information about the society established in Izmir:

*"Our villagers are poor, none of them can buy new agricultural implements with their own money. Because ploughs, harrows, especially threshing machines and fire engines to turn them are very expensive. But as they say, a drop of water becomes a lake. If the inhabitants of a village come together, collect money and form a Society for the Purchase of New Agricultural Equipment, it may be possible to buy at least a few new farm implements with that money, and then use them on a rotational basis. The collected money of a village may not be enough to buy very expensive farm implements, but if the New Farm Implements Purchasing Society of several villages comes together and works in alliance, agricultural implements that will grow in size, such as machine threshing and moulding tools, can be bought for a few nearby villages, and these can be walked and used from village to village, just like breeding stallions and bulls.*



*One of the Societies for the Direct Sale of Crops or Products is about to be organised in Izmir. Recently, the newspapers were writing that the figs of Izmir had always been sold to foreigners, Greeks and Italians, but now they had had enough, and they began to think of ways to prevent others from enriching themselves with their own means, and for this purpose they decided to organise a Fig Syndicate. This Fig Syndicate is an organisation, it is an organisation to prevent the merchants from mixing up and losing the resources to someone else. Until now, when there was no money, the figs were borrowed from Greek, Italian, English merchants and in return they undertook to give figs at the time of harvest. Since the farmers were in distress when they borrowed the money, the merchant would set the price of the figs very cheaply at that time of distress and end the earnings of the farmers. What should the labourer do to the poor people? If he does not give his consent, he will go hungry. (...) Now, a society, a syndicate in French terms, is being formed to sell the fig crop directly, in order to prevent this. As much as such associations are necessary for Aydin figs, they are also necessary for other farmers. Not only for the cultivators, but also for the artisans (...) We need societies to sell the products directly" -HDJ. Issue: 25. Öğüt/Halka 3, Akçuraoğlu, (Sever, 2022, p. 285-287.).*

As can be seen from the quotes, Akçura educates the public about small debt societies through informative explanations and examples. He argues that these societies would, to some extent, save workers, peasants and small traders from lack of money, seeds and capital, and thus protect the poor from falling under the yoke of foreign merchants and capitalists. Akçura explains step by step how this can be done: First, the peasant, tradesman or labourer, if he has money, should collect some of his money and make a chest; then he should use this money by capitalising it in various ways, for example by opening a bank account or becoming a shareholder in land, and increase his capital. After that, the men who have joined the Small Debt Society will be able to lend money from the chest when they are in need. In his article, Akçura explains that Small Loan Societies can be established by the people of a village coming together, as well as by those who are engaged in an art. Akçura then educates the public about getting together and organising by explaining that several villages or craftsmen from different fields can increase their capital and expand their businesses by joining together and helping each other in Small Loan Societies.

Since the Ahilik and Guild culture are highly developed in the Turks, as well as the hearth organization, the benefits of guilds are also included in HDJ. It was explained that it would be to the benefit of tradesmen and workers to organize themselves in guilds:

*"In order to increase wages, a guild is needed.*

*If there is a guild, it will announce why the wages are increased through newspapers and other means. There is more certainty in that. Hunger does not scare the labourer. Because the guild distributes something to them for the days they remain idle.*

*A guild first consoles the labourers against possible disasters. It sends those who are unwell to the doctor. It sends the seriously ill to the sick house. If he is orphaned, he takes care of his family. If he falls from somewhere, if an accident happens, if he becomes unable to work, he is given something to earn a living. If he needs a change of air, he sends him to his hometown.*

*A guild opens schools to give knowledge to labourers and to advance them mentally. They give lectures and conferences. It sends unemployed labourers to places where jobs are available.*

*A guild gives cash to a labourer who gets married as a gift from his friends. In this way, labourers become interested in each other's happiness. And a big family of labourers is formed above the small families, which is a very desirable thing in the government." -HDJ. Issue 34. Faydalı Düşünceler/ Esnaf İçin Terakki Yolları-3, F.- (Sever, 2022, p. 382).*

As can be seen, the journal contained articles with the aim of educating the public in the field of public organisation. In these articles, the problems related to the organisation of small tradesmen and farmers, which are still not solved today, were one of the important topics in the HDJ articles. In order to create an organised society, it is necessary to develop the consciousness of organisation. As stated in the introductory letter of the first issue, the target group of HDJ was the poor Anatolian peasantry. Without organisation, the poor Anatolian villagers, will not be able to compete with non-Muslims, who are quite successful in this regard. Perhaps the most important way for the people to profit from what they produce, to secure their own health and future, to continue to produce, to find solutions to their problems when they get into trouble, and above all, to survive, to protect their land and to have their own national consciousness, is to unite with others like themselves and to struggle together. For this reason, the organisation of the people will benefit both themselves and the nation.

### **Learning to read and write and the importance of literacy**

Learning to read and write is one of the main subjects of public education. It was also handled in HDJ articles and the importance of learning to read and write was emphasised. HDJ published articles on the importance of learning to read and write and the benefits of being literate for a person, people and a nation, and in these articles, the public was advised to teach their children to read and write and to learn it themselves. So much so that learning to read and write was placed at the top of the "list of things an Ottoman should do from the cradle to the grave" and it was said "To fight to learn to read and write in childhood and to learn an art that suits our minds." -HD. Issue: 7. Baba Öğüdü -5- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever, 2022, p. 94).

Moreover, the importance that religion attaches to learning to read and write was also mentioned and people were encouraged to become literate:

*"For example, our religion tells us: 'To learn knowledge, to learn to read and write is obligatory for every Muslim, man and woman. Think about it, think with your head bowed a little: What have we done for knowledge for years? Where are the excellent schools in every village and town? How many of our people know how to read books about their religion and nation? Does anyone even know how to read?' -HDJ. Issue:6. İktisadı Hasbihal:1 En Büyük Eksigimiz, Muhiddin- (Sever: 2022:89).*

*It is obligatory for Muslims to learn to read and write, to understand what is going on in the world, and to learn what kind of tools and equipment our enemies, the Franks, are making" -HDJ. Issue: 18. Kızlarımızı Okutalım- (Sever, 2022, p. 214).*

As can be seen, religious elements were also used to encourage the public to learn to read and write, and it was stated that Islam made it obligatory for Muslims to acquire knowledge and learn to read and write. Thus, the public was encouraged to learn to read and write. At the same time, it was explained that by learning to read and write, it was possible to understand the world and to make tools and equipment made by foreigners.

It has been stated in several articles that it is the duty of the family to educate children and to ensure that they learn to read and write. So much so that one of the criteria of being a human being is to have children educated. For example, the statement "In my opinion, a person who does not educate his children, who does not work, who does not think about his homeland and nation is not a human being." (HD. Issue: 22. Taksimi Bir Altının Taksimi, Ali Suad, p. 259) is a striking example of this.

The importance of literacy and learning to read and write was emphasised not only in educational articles but also in stories and poems. For example, in the story titled "A Tale of Two Villages" in HDJ Issue 11, it is described how the village with a school flourished and developed, while the village without a school became a ruin and disappeared (Sever, 2022, p. 140). In this way, the importance of literacy was tried to be explained to the public through their own lives and the public was encouraged to learn how to read and write.

#### **"Need for a school"/ opening a school**

The importance of villagers coming together to build schools was mentioned several times in Halka Doğru Journal, and people were encouraged to build schools for their own children. Religious beliefs were also referred to when necessary. The following statements in the Journal are important in this regard:

*"After a Muslim works and earns money and becomes rich, (...) the money of a man who does not build a school in his town (...) is malevolent; in other words, it means that the devil has taken possession of that property, and it will lead its owner to hell, not to heaven." -HDJ. Issue 19. Köylülere Vaazlar: 3 Çalışmak Müslümanlara Farzdır!- (Sever, 2022, p. 224).*

Abdülfeyyaz Tevfik, in his articles titled "Baba Öğüdü" (Father's Advice), frequently expressed the need for different and modern types of schools and the benefits they would bring to the public. In these articles, the necessity of opening modern schools instead of the traditional ones and popularisation of modern professions among the people were expressed:

*"As in every nation, we should have some great scholars, architects, painters, but most of us need (İptidaiye) schools that teach us how to read, write and calculate properly, that teach agriculture to the children of farmers and industry to the children of craftsmen." -HDJ.Issue: 3. Baba Öğüdü, Abdülfeyyaz Tevfik-(Sever, 2022, p. 51).*

*"We must equip every part of our country with schools and looms, which are the fortifications of civilisation." -HDJ. Issue: 6. Baba Öğüdü 4, Abdülfeyyaz Tevfik-(Sever, 2022, p. 85).*

While stressing the importance of opening schools in Anatolian villages, writers such as Abdülfeyyaz Tevfik, Nazım, Ali Suat and Yusuf Akçura also took into account the condition of the country. For example, it was pointed out that there were no schools even in the villages closest to Istanbul, and the benefits that a school would bring to the environment and the people living there were emphasised. The following statements are important in explaining the situation of schools in the country:

*"A Turkish village of 200 households close to Istanbul has been without a school for centuries! Is this fact something to be believed? I wish there were two schools there, one for girls and one for boys, each with 150 children, and even the 60-year-old fathers could be trained by that school!...*

*If there were schools, children would be educated accordingly, they would have a sense of homeland and nation, if we had a language, they would read, they would understand; as they read, they would wonder, and as they wondered, they would read." -HDJ. Issue 8. Acıklı Bir Sohbet, Nazım- (Sever, 2022, p. 105-106).*

As seen in these statements, the state could not build schools even in villages very close to Istanbul. For this reason, the people were asked not to wait for the state to build schools in their neighbourhoods, but to find schools for their children and, if necessary, to build schools with their own means. In different articles, the self-power of the people was emphasised, and it was explained what they could do with solidarity on their own and without any help from the state:

*"In villages and neighbourhoods of towns, if there are no schools for children in the village or in the neighbourhood, villagers and neighbourhoods can open schools; the cost of these schools is very little. And that expense is like a seed sown in a good field; after three or four years it will yield eight to ten times the crop. When the villagers build a house together and put a teacher who knows his art in it, the village school is finished. As long as the crops are good and the villagers have some money in their hands, the shortcomings of that school are*

*patched and filled. For example, desks are made for the children to sit on, a desk and a couch are provided for the teacher, then chalk and blackboards are bought for ease of writing, books are bought, and if more money is available, maps and so on are brought in" -HDJ. Issue 27 Öğüt/Halka 4- Akçuraoğlu, (Sever, 2022, p. 307).*

*"Now, in order not to be a burden on the government, or to wait for the government to do what the government will do, or to do something better and more than what the government is doing, we should not think at all, but we should immediately find and open small schools with good and understanding teachers, and we should work day and night to educate our children." -HDJ. Issue: 22. Bir Altının Taksimi, Ali Suad. (Sever, 2022, p. 258).*

*"The most obvious things that farmers and craftsmen can do themselves are the following Small credit societies, societies for the purchase of agricultural tools, agricultural tools, societies for the direct sale of crops or products, children's schools, rençber schools, apprentice schools... This is as much as we can do at the moment". – HDJ. Issue:25 Öğüt/Halka 3 Akçuraoğlu, (Sever,2022, p. 285).*

Similarly, guidelines were published on how villagers should not be forced to build schools and how they should behave when building their own schools. Information was provided on how people could complete the schools in stages and how they could use their own resources to do so:

*"In villages and neighbourhoods of cities, if there are no schools for children in the village or in the neighbourhood, villagers and neighbourhoods can open schools; the cost of these schools is very small. And that cost is like a seed sown in a good field; after three or four years it will yield eight to ten times the crop. If the villagers build a house together and put in it a teacher who knows his art, the village school is ready. As long as the harvest is good and the villagers have some money, the school's deficiencies are repaired and filled. For example, desks are made for the children to sit on, a desk and couch are provided for the teacher, then chalk and blackboards are bought to make writing easier, books are bought, and if there is more money, maps and so on are brought in" --HDJ. Issue: 27 Öğüt/Halka 4- Akçuraoğlu- (Sever,2022, p. 307).*

The intellectuals, who were aware of the conditions the country was in and the state of education, in their articles in HDJ, gave importance to the idea that there should be schools in rural areas and villages, and if there no school, the people should build a school with their own means. Because a school would transform the village and its people, enlighten and develop the villagers in every sense. This would contribute to development because a literate villager would be able to farm better, use modern agricultural machinery, get more yield, and learn how to calculate and plan.

### Vocational Training

HDJ includes articles about helping people learn a profession as well as being literate, sending their children to vocational schools, and thus creating opportunities for them to do their own professions better. For example, in the story "Akıllı Baba" (Smart Father) in HDJ Issue 20, Ali Suad explains the importance of education, going to school, and learning to read and write in order to have a craft and profession in the conversation between a father and his son who travel from the village to the city to meet their needs. In his another article, he underlines the need to teach all kinds of arts and crafts to children and that the child who learns science and art will earn more with the following lines:

*"In order to educate our children, we should look for vocational schools and teach them all kinds of professions there. We should always teach money works such as tailoring, shoemaking, carpentry, blacksmithing, veterinarian, hawker, bread making, oil, cheese, salting fish, meat, pastrami, cooking, grocery store, confectionery, raising chickens, money changer, banker. If we spend five or ten of our eighty cents for these, this money will not be considered lost, it will be considered increased, because if our child comes back after learning science and a profession with this money, he will earn more money." -HD. Issue: 22. Bir Altın Taksimi, Ali Suad- (Sever, 2022, p. 258).*

Similarly, in HDJ Issue 26, Abdülfeyyaz Tevfik, in his article titled "Baba Öğüdü (Father's Advice)-13", touches upon the importance of apprenticeship training in the upbringing of children and the importance of raising them from the core. He states that good will is not enough on its own, that there will be no benefit in working improperly and without knowledge, and for this reason, children should learn trade and art from an early age under skilled masters (Sever, 2022, p. 297-298).

Akçura explains the ways to implement apprenticeship training both theoretically and practically on the job through tradesmen:

*"Apprentice schools should be built in towns and cities. Tradesmen collect money among themselves and open a school for their apprentices. After being taught how to read and write in these schools, sciences that will benefit their crafts, such as calculus, drawing lines, and painting, are briefly shown only. Apprentices come to the shops to work after being at school for 2-3 hours in the morning, what they study at school makes their work easier, and they may be able to help the talented among them take their arts forward by taking advantage of what they studied at school." -HDJ.Issue 27 Öğüt/Halka 4-Akçuraoğlu- (Sever, 2022, p. 308).*

Similarly, in the article titled "Esnaf İçin Terakki Yolları / Çırak Mektepleri" (Ways of Progress for Tradesmen / Apprentice Schools) by F.... (name is not given), he gives information about apprenticeship training in Europe and emphasises the importance of vocational training in schools, so that children, adults and workers have the chance to attend school in the evenings and work during the day. He draws

attention to the fact that in order to realise this practice in Turkey, these schools should be opened by tradesmen, that ignorance can only be overcome in this way, and that the chain of ignorance passed down from father to son can be broken:

*"...the Franks, who realised that simple apprenticeship could not give a sense of art in this century, opened schools. Such schools are very useful. Here, the basics of all arts are taught along with general knowledge. A young person who attends here enters an art that best suits his/her nature and inclination. And he becomes more successful. Knowing what is being done in other arts is the most powerful factor for taking firm and swift steps. In these schools, lessons are given at night. In all electricity factories in Europe, labourers work at the machine during the day and on the bench at night. During the day he learns the operation, i.e. how it is done, and at night he learns the theory, i.e. how it is done. In this way, a deep attachment to art is born. When he becomes a labourer, he knows what he is doing from the beginning to the end. He works more carefully. If such a school is opened in our country, not only apprentices but even masters should attend it. Moreover, this school should be opened by the tradesmen themselves. Because in our country, art, like ignorance, is inherited from the father. A child enters the art of his father. -HD.46. Esnaf İçin Terakki Yolları / Çırak Mektepleri.. F....- (Sever, 2022:510)*

One of the prominent issues in public education in the HDJ was the villagers' learning of modern agriculture and farming methods. For this reason, Agriculture schools were described in detail in HDJ. Considering that the majority of the population at that time was villagers and the concept of populism was also peasantism, the importance of farmer schools becomes even more understandable. It was emphasised that Agriculture Schools would be useful for both children and adults, and that children could attend these schools during the day and adults could attend them in the evenings. As a matter of fact, Yusuf Akçura writes the following about how to use new agricultural tools and the benefits to be derived from them through farmer schools:

*"Some of the villages and towns that have children's schools should get together and try to build farmers schools with the money they can raise from their own pockets. Farmer schools cost a little more, but if they are built properly, they will be of great benefit.*

*In these schools, new farm implements are shown to children, even to young people with evening classes, and even to old people who wish to use them, how to use these implements are explained and the benefits that will come from using them are told; they go out to the fields and work with new implements". -HDJ.27 Öğüt/Halka 4- Akçuraoğlu- (Sever, 2022:308).*

As can be seen, the intellectuals of the Second Constitutional Monarchy period aimed to plan vocational education in a way that would move the people forward and improve themselves, improve the quality of their daily lives and directly apply the

education they received to their lives. Instead of traditional methods of learning and practising agriculture, arts and crafts, modern schools were opened and both children and adults could attend these schools. However, due to reasons such as the conditions of the state and wars, the responsibility for vocational education, as in other fields of education, is left to the people themselves. Considering the discourses on vocational education in HDJ, it is understood that although some innovations and improvements were made in vocational education in the Ottoman Empire starting from the Tanzimat period, these were mostly limited to urban centres. In fact, in the articles in HDJ, the importance of vocational education for the people is explained and both the peasants and tradesmen are advised to open their own schools, educate themselves with their own means and overcome ignorance.

### **Child Upbringing / Modern Child Raising Methods**

In HDJ, child upbringing is one of the most emphasised issues, since the proper upbringing and proper discipline of the children who will constitute the society of the future is of utmost importance in nation building. In this context, articles on the necessity of abandoning old and outdated customs and practices in child upbringing, the role of mothers, updating traditional methods in accordance with the requirements of the age, and the need to adopt modern child rearing methods were included. The subject of the upbringing of the future generations was particularly emphasised by Abdülfeyyaz Tevfik. In most of the articles he wrote under the title "Baba Öğüdü" (Father's Advice), he touches upon the upbringing of children. According to him, "The salvation of a nation depends on the upbringing of its women and children".

Tevfik emphasises that the upbringing of a child begins in the family and continues in schools, and that upbringing is a duty and responsibility, even a debt, for families towards their children, because the main factor in the rise of a society is upbringing, and that the Ottoman Empire also rose with upbringing, but as a result of the neglect of upbringing, it deteriorated and began to collapse:

*"...mothers, fathers, brothers and sisters, this horrible claw that has been wrapped around the Ottoman throat for two hundred years and squeezing it tighter and tighter will be broken with your vigilance, and you must crush and crush the disgusting upbringing that is dragging your children into idleness and embarrassment... If you realise this and start raising children with a new liberal upbringing, then you will have saved the homeland... Those who see this hard-working, vigorous generation that we hope to see raised will be blessed, because they will be able to close their eyes, entrusting the Ottoman property and the Ottoman banner to such firm hands." -HD. Issue: 28. Baba Öğüdü-14-Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever, 2022, p. 320).*

According to Abdülfeyyaz Tevfik, upbringing has moral foundations such as honour, chivalry, sacrifice and truthfulness, and just as there is nothing without roots and foundations, there is no upbringing without foundations. For this reason, he emphasises that traditional values should be taken into account in the upbringing of children, but that they should be updated where necessary in a way that does not shake



the roots. According to the author, just as a sapling needs to be pruned in order to become more lush and strong, in the upbringing of the child, useful and harmful sprouts, i.e. procedures and traditions, should be identified and harmful procedures should be abandoned and replaced with new ones:

*"Children's upbringing should change according to the times, but the part that we say should change according to the times are the ways and branches of upbringing, and changing upbringing does not mean destroying the whole foundation" -HDJ. Issue: 8. Baba Öğüdü -6- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever, 2022, p. 102).*

While disciplining children, it is necessary not to frighten them or deprive them of their needs (HD. 14. Baba Öğüdü-11- Abdülfeyyaz Tevfik, p.175-176). According to Tevfik, while children are being disciplined, their health, sleep and regular habits should also be taken care of:

*"Being a parent is not easy. The duty does not end with bringing them into the world: that is when it really begins: it increases its importance day by day. As the children grow up, they should be treated as men, they should talk to them, they should not be bored by the things they ask as a matter of course, on the contrary, they should be pleased and give very correct answers, they should take them out together whenever possible, they should get them used to seeing and thinking about everything, and they should not interfere with them laughing and playing, running and jumping with their peers and peers." HDJ. Issue: 28. Baba Öğüdü-14- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever, 2022, p. 320).*

In another article in the series, Tevfik states that in the upbringing of children, it is important not to discourage them at all costs and to give them the idea that they can earn their bread wherever they are in the world thanks to their intellect. According to the author, parents should always talk to children; they should say words that will strengthen their courage and manners, they should make them do small jobs to accustom them to the functioning and style of the house, they should involve them in the larger affairs of the family, children should be taken with the elders of the family when going to institutions such as safety chests and banks, and they should try to open their eyes. In the article, it is explained that after the children are a little older, the work outside the household should be left to them, so that children who are accustomed to life at a young age will not be surprised when they grow up and family affairs are left to them. The author explains that children who have had experience can handle their work easily and completely -HDJ. Issue: 34. Baba Öğüdü 15- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever, 2022, p. 380).

### **Women's Education**

In "Halka Doğru" journal, women's education was mostly defined in terms of motherhood and being a good housewife. For example, according to Abdülfeyyaz Tevfik, mothers were responsible for raising and educating the children who would build the nation. For this reason, the following statements emphasising the need to

educate women first in order to educate the nation, and the importance of educating girls at least as much as boys, are important:

*“Nothing useful can be done unless the upbringing of a nation begins with women, unless reforms are initiated from the root, from the foundation, from the household. Teachers can no longer correct the shoots planted incorrectly by mothers and fathers; especially if the teachers are no different from the mothers and fathers, woe to that nation...”*

*Yea citizen, now you understand. If you have love for your country, if you do not want to lose it to enemies, try to educate and train your daughters at least as much as your sons. Your Fatma will raise the first flag of salvation before your Memiş” -HDJ. Issue: 12. Baba Öğüdü-9- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever,2022, p. 155-156).*

In the eighteenth issue, an unsigned article titled "Kızlarımızı Okutalım" (Let's Have Our Girls Educated) explains why girls should be educated, after stating that girls' education was not thought of because of the bad and wrong ideas inherited from the ancestors, but that this was an old-fashioned idea. According to the article, girls should be educated for many reasons such as the fact that women should know how to calculate, that they should be wise and not be dependent on anyone, that they should be conscious mothers who will give their children the right upbringing, that they should raise children who will be good for the country and the nation, that they should be able to take care of themselves when there is no man at the helm, and that they should be able to take care of themselves without being dependent on anyone when they have a job at the door of the government. In the same article, it is also stated that it is a sin to leave girls ignorant and that Muslim women were always literate in the heyday of Islam (Sever, 2022, p. 214-215).

In HDJ, women's education was discussed from a progressive perspective in terms of the conditions of the period and it was explained that the traditional perspective on women's education should be abandoned. According to the authors, the education of women, who would raise children, the future of the nation, was as important as the education of men. For this reason, women's right to education was emphasised and concrete suggestions were presented.

### **Public Health Training**

It is observed that one of the important issues covered in the articles in HDJ is public health. As a matter of fact, considering the fact that health services are not widespread enough in villages even today, it is possible to think that it was quite challenging for the people to protect their health due to reasons such as wars, poverty, epidemics, lack of infrastructure, and lack of clean drinking water in Anatolia of the period. For this reason, while informing the public about infectious diseases such as tuberculosis, transmission routes, prevention methods and what was being done abroad to fight tuberculosis, HDJ articles also suggest health-protective measures such as the importance of a healthy diet.

The article 'Veremle Güreş' (Wrestling with Tuberculosis) in the 33rd issue of the journal, signed by A.Y., describes how tuberculosis is a disease, and that although it is the most deadly disease in the world, while quarantines are carried out against cholera and plague, people do not attach as much importance to tuberculosis and do not seek remedies and measures to protect themselves against it. It is explained that in Europe, efforts were made to raise public awareness in order to fight tuberculosis, "Tuberculosis Day" was organised in Russia, doctors made speeches informing the public about tuberculosis on that day, that day was called "Akçiçek" (White Flower) day and daisies were sold and the money was put into the chest of the Tuberculosis Society. On that day, all newspapers carried information about tuberculosis, articles explaining that tuberculosis was an surmountable disease; in some cities, large pictures and writings were hung on walls, trams and buses to show what tuberculosis was, how it was transmitted, and how it could be prevented; plays about tuberculosis were performed in theatres in the evening; and a tuberculosis exhibition was opened in the city, where male and female physicians gave many information to the visitors and distributed pamphlets and declarations. In this way, it is emphasised that there was no one in the city who had not heard of tuberculosis and that this was the way the fight against tuberculosis should be fought. This article tells the readers how the fight against tuberculosis should be on the one hand, and on the other hand, it states that tuberculosis can be prevented by paying attention to cleanliness and nutrition, and avoiding sick people.

The article entitled 'Verem' (Tuberculosis) in the 33rd issue of the journal was devoted entirely to providing information on tuberculosis. It was stated that tuberculosis was a fatal disease and that one hundred thousand to one hundred and twenty thousand people died of tuberculosis in the Ottoman Empire every year. The article mentions the microbes that cause tuberculosis, the ways of transmission, the necessity of quarantining patients with tuberculosis, the importance of cleanliness, the types of tuberculosis, the symptoms of the disease, the ways of protection against tuberculosis and its treatment. The article is written in a simple and explanatory manner that an ordinary person can understand. Thus, it was aimed to help the public, whose access to health services was quite limited, to take their own precautions and to inform the public about one of the most important epidemic diseases of the age.

In the articles titled "Bilinecek Şeyler" (Things to Know) in three different issues (48th, 50th, 52nd) of HDJ under the signature of Uyanık, he provided information on different areas of public health. The first of these is the article in issue 48 (Sever, 2022, p. 529) with the subtitle "Sağlık İçin... Ciğerlerimiz Nasıl Kabarıyor?" (For Health... How Do Our Lungs Swell?). Here, after describing the systems in the human body such as respiratory, circulatory and skeletal systems and their functions, and the functions of these systems for human survival, the author gives detailed information about the functioning of the lungs and respiration. He mentions the benefits of clean breathing air for human health and concludes his first article as follows:

*“Now, from all these explanations, we understand two things: To continue our life without getting sick: Firstly, we need things to eat and drink, and secondly, we need air that will revitalise us in a way that will make these things useful for us. If we learn how to eat and drink these things, of course, we will be able to use this most beautiful machine of Allah in a good way without spoiling it, and we will save us from illness. After this beginning, we will try to learn about these and diseases in our articles “(Sever, 2022, p. 530-531).*

In his second article with the subtitle "Sağlığı Korumak İçin Bir İnsana Ne Kadar Hava Lazımdır" (How Much Air is Necessary for a Human Being to Protect Health), Uyanık (Issue: 50, p. 549-551) explains the reasons for people's need for clean air and the threat of poisoning when exposed to polluted air for a long time. For this reason, he emphasises the importance of keeping the air of the areas we live in clean and ventilating them sufficiently and emphasises this situation with the following statements (Sever, 2022, p. 551):

*"Men who do not change their air commit suicide. It is as sinful to break a machine made by God as it is to kill oneself with a bullet, and as bad to be poisoned by dirty air. Everyone should open a hole in the upper glass of his window for air to enter. Doors and frames should not be closed during the day. Let the sun come, sweep all around, give life. You are disgusted to bathe in filthy water, and everyone is afraid to eat rancid meat. Poisoned air is more harmful than all of these. Because it enters your lungs through a thin instrument. Within a second it spreads to your finest veins and poisons you. Let fresh air be your first thought. Put your windows up every day. Don't drink dirty coffee. You are poisoning yourself. If you are sick, this need increases even more. Why do they blow out a dying fire? You too are obliged to fill the flame of your life with fresh air and wash it in order to make it shine again. Otherwise, you will see how the crimson coals on which you have covered a jar darken. Do not have many men at the bedside. Because as you have seen above, their breath fills the air with poison. Be careful that visiting the sick does not betray the sick."*

In the article titled "Korunacak Şeyler" (Things to Protect) in the last issue of HDJ (Sever,2022:571-573), Uyanık discussed the harms of alcohol to the body and human health. He gives information about the active ingredients and raw materials of drinks such as wine and raki, explains their effects on the body, explains the external and invisible damages of alcohol on the internal organs such as the liver and stomach, and states that alcohol should be avoided for a healthy life. He states that liquor poisons not only a single person but also a whole lineage and that this is unbecoming of a people working for the revolution.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

During the Second Constitutional Monarchy period, when political life and intellectual movements were very lively in the Ottoman Empire, many intellectual movements emerged under the influence of the liberal social and political environment. Especially after the Balkan Wars and the great territorial losses, the

intellectuals who returned home in the environment of freedom created by the Second Constitutional Monarchy they sought to protect the last piece of land and to awaken a national consciousness in the people. One of the strong intellectual movements that emerged as a result of these searches was the concept of populism, which was influenced by Russian Narodism and French solidarism.

The intellectuals who advocated the understanding of populism and aimed to raise the awareness of Anatolian villagers and the people and to build a national consciousness in them, resorted to various publications, associations and journals to reach and educate the people. One of these publications was the "Halka Doğru Journal". Through HDJ, the authors aimed to reach the Turkish people in Anatolia, who had been abandoned to their own fate for centuries, through the Turkish language they used, to awaken them and to bring national consciousness to them. The articles in HDJ dealt with issues from all areas of life, and aimed to educate the public to meet the new and modern against the traditional, and to construct the flow of life according to the modern.

One of the issues that HDJ prioritised in terms of public education during the year it was published was organisation and social organisation. The articles drew attention to the social and economic benefits of organising, coming together and acting together under structures such as hearths, associations, unions, trade unions, chests, cooperatives, companies and guilds. In this way, it would be ensured that Turks would come together and create a national consciousness, and the people, who had to struggle with economic difficulties and oppression for centuries, would be rewarded for their labour, would not be oppressed and would be able to develop.

Although many new schools were opened during the Second Constitutional Monarchy and old schools were significantly reformed, these were mostly schools opened in urban centres (Hayta and Ünal, 2003: 208). In rural areas, on the other hand, there are traditional sibyan/neighbourhood schools, where the village imam or a lower religious scholar teaches reading and memorisation of the Qur'an in a room attached to a mosque. Neighbourhood schools were generally established by wealthy Muslims, and their costs were covered by religious endowments and the weekly salaries given to the teachers by the students' families (Somel, 2019). The opening of schools was also encouraged by the ITC; in fact, Article 3 of the Turkish Quarry's statutes states that 'in order to achieve its aim, the Society will open clubs called Turkish Quarry, organise lectures, conferences and competitions, publish books and pamphlets, and try to open schools'. In other words, opening schools was also included in the objectives of the Turkish Quarry for public education (Sarıay, 2004).

The opening of schools/building of schools is one of the issues also mentioned in the articles in HDJ. The articles in HDJ advise the public to build their own schools and give concrete suggestions on how to do so. In this context, people are advised to first build a classroom building or repair existing buildings, then expand these school buildings with extensions and buy the necessary teaching materials. At the same time,

it is explained that they can also contribute to the construction of schools through community funds, companies and associations to be set up.

Literacy and literacy rates have always been one of the main topics of modern public education. Attempts and efforts to increase literacy and to make the entire population literate, which continue today, occupied an important place in public education activities during the period of the Second Constitutional Monarchy. Akyüz (2001) describes the situation as follows:

*“After the re-proclamation of the Constitutional Monarchy on 23 July 1908, an intensive public education campaign was launched throughout the country. This work was mainly carried out by political parties, associations and schools, and the press encouraged the public. This public education work was mostly carried out in the form of evening classes, conferences and course”.*

During this period, the elderly, poor children and prisoners who could not find an opportunity to read were taught to read and write and even some vocational knowledge (Yıldız, 2021). Çavdar (1985) states that in 1923 there were 11-12 million inhabitants in Turkey, according to estimates based on provincial surnames, and 13.6 million according to the 1927 census, and that the majority of this population lived in rural areas. In the early years of the Republic, the literacy rate of the population was quite low. In fact, in the early 1920s, 10 per cent of the Muslim population over the age of six were illiterate. According to the 1927 census, only 11 per cent of the population was literate (Çavdar, 1985; Tezel, 1986; Zürcher, 2006).

The articles in the HDJ also stressed the importance of literacy and the building of schools in public education. It was stressed that literacy is essential for people to express themselves, claim their rights, engage in modern agriculture and production, have access to arts, crafts and health services, and manage their own budgets. In this context, religious discourse and elements were also included in the articles to encourage learning to read and write.

Similarly, it was emphasised that traditional negative beliefs and understandings about the education of women and girls should be abandoned and women should be educated and learn to read and write. It is important for women to learn to read and write in order to participate in social life and not to be dependent on anyone. Moreover, women raise children who will be the founders of the future and build the nation. Therefore, modern educated mothers will be better able to educate and raise their children. Şahin and Tokdemir (2011) also state that women's education began to be organised at all levels in parallel with the women's movements that developed in the world during the period of the Second Constitutional Monarchy. The conditions of the First World War in this period had an accelerated effect on women's participation in social life, the fact that the male population of society was at war made it compulsory for women to work, and the development of women's education was given importance (Ergün, 1996). Similarly, Alkan, Yücekök and Turan (1988:88) show in their studies that the educational opportunities provided to Turkish women

by the Second Constitutional Monarchy enabled them to participate in social life and to fight for their place in the economic sphere, and that the process of women's participation in social and economic life also led to the establishment of women's associations. Hanımlara Mahsus Gazete, Kadınlar Dünyası, Türk Kadını, Tedrisat Mecmuası, Muallim Mecmuası, Yeni Fikir and Muallimler Birliği Mecmuası were analysed and it was also seen that many journals such as Yeni Turan, Demet, Mehasin, Sırat-ı Müstakimde, Sebilürreşat, Türk Yurdu, Yeni Felsefe, Sıyanet, and Bilgi Yurdu IşığI published articles by women highlighting the importance of women's education (Karagöz and Şanal, 2015: 679).

Child upbringing is one of the public education subjects emphasised in the HDJ. One of the most important elements in building a new society and a new nation was seen as the upbringing of children. As in all areas of life, it was suggested that old and traditional methods in child rearing should be abandoned and modern methods should be adopted. Because the way to become a modern nation is to raise the children of that nation well. In fact, according to Satı Bey, one of the most important educators of the Second Constitutional Monarchy period, childhood is the time for direct education; emotions and habits are formed here (Ergün, 1996). Satı Bey defined child education as increasing one's strengths and abilities as much as possible in a way that is beneficial for oneself and for all of humanity (Satı Bey, 2002: 3).

In HDJ, vocational education is one of the most prominent topics in public education. Because the Anatolian peasantry, which had been backward and forgotten for centuries, could not get the rewards of their labour as they depended on traditional methods in modern agriculture, arts and crafts. For this reason, the articles frequently included suggestions that directed the public towards vocational training. Thus, the public would both get to know new occupational fields and learn how to perform their current occupations with more modern methods. The fields in which these schools should be located, how they could be opened and who would attend these schools were explained in detail. The importance of the application of modern knowledge in their own lives and in the society they live in, and thus the importance of modernisation was emphasised. schools were explained in detail. The importance of the application of modern knowledge in their own lives and in the society in which they live and the importance of modernisation through these schools was emphasised. Studies on vocational education during the period of the Second Constitutional Monarchy (cf. Erkek, 2018; Ergün, 2009; Aşçı, 2020) claim that with the excitement of the Second Constitutional Monarchy, vocational education was attempted to be brought to the forefront along with general education during this period and that innovation and revival began to be experienced in these schools. One of the public education topics covered in HDD is public health. In addition to informative articles on infectious diseases of the period, there are also articles on what to do to stay healthy.



## Halka Doğru Dergisi'nde Halkın Eğitimi

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 17.07.2024     | 07.04.2025   | 15.04.2025   |

**Nurcan Korkmaz<sup>1</sup>**   
Milli Eğitim Bakanlığı

### Öz

Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet döneminde oluşan görece özgürlükçü ortam içinde hem toplumsal ve siyasal yaşamdaki hem de eğitimdeki gelişmelerle canlanma halk eğitimi çalışmalarını da etkilemiştir. İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin tüm yurttaki hızla teşkilatlanması ve onunla birlikte çeşitli sosyal ve siyasî kuruluşların, derneklerin, cemiyetlerin, gazete ve dergilerin yaygınlaşması sonucunda kadınlara yönelik eğitimler, okuma-yazmaya yönelik çalışmalar, çıraklık eğitimleri, kırsal/tarımsal eğitimler gibi modern halk eğitimi uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu dönemde aydınların devletin kurtuluşuna yönelik çözüm olarak gördükleri "halkçılık" düşüncesini benimseyen yayınlardan biri de "Halka Doğru" dergisidir. "Halka Doğru" dergisinin çıkış amacı halkın eğitimi yoluyla halkı uyandırmak ve cehaletten kurtarmak, kırsalı ve köyü dönüştürmek, Anadolu'da bir ulus bilinci inşa etmektir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı "Halka Doğru" dergisi'nde yer alan yazılarda halkın eğitime yönelik içeriklerin ve dergi yazarları olan aydınlarının yazılarında ortaya koydukları dönemin eğitim sorunlarının neler olduğu analiz etmektir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 52 sayı yayımlanmış olan Halka Doğru dergisinin tüm sayıları ve bu sayılarda yer alan 309 yazının tamamı okunmuş ve halkın eğitime ilişkin yazıların yer aldığı 40 makalede eğitime ilişkin içerikler şu yedi tema altında toplanmıştır: toplumsal kalkınma için bilinçlenme ve örgütlenme, okuma-yazma öğrenme ve okuryazarlığın önemi, mektep ihtiyacı, okul açma, meslek eğitimi, evlat terbiyesi, kadınların eğitimi; halk sağlığı eğitimi

**Anahtar sözcükler:** Halka Doğru dergisi, halk eğitimi, II. Meşrutiyet dönemi, halkçılık, modernleşme, Osmanlı devletinde eğitim, ulus inşası.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: nurcankorkmaz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7022-7812>



Anayasanın, 29 yıl askıda kaldıktan sonra, 23 Temmuz 1908'de yeniden ilan edilmesiyle başlayan II. Meşrutiyet dönemi (1908–1918) Osmanlı'da siyasi hayatın ve fikir hareketlerinin oldukça canlı olduğu bir dönemdir. Zira bu dönemde, siyasal düşüncenin baskı altında tutulduğu II. Abdülhamid dönemine kıyasla görece daha özgürlükçü bir ortamın oluşması, daha önce çeşitli nedenler ve baskılar sebebiyle ülkeden ayrılan aydınların geri gelmesi ve ülkeye döndüklerinde ülkeye Batı'da öğrenmiş oldukları fikir ve düşünce akımlarını da beraberlerinde getirmeleri, Balkan savaşları ve sonrasında yaşanan göçler toplumsal alanda birçok düşüncenin ortaya çıkmasına, gelişmesine ve tartışılmasına olanak sağlamıştır (Şahin ve Tokdemir, 2011: 852). Öyle ki Bernard Lewis (1998: 230) bu dönemin en önemli ve ilginç yönünün entelektüel ve kültürel hayattaki canlılık olduğunu ifade etmiştir.

Tanzimat yıllarında oluşmaya başlayan çeşitli fikir akımları ve paradigmlar da en verimli kültürel ve bilimsel üretimlerini bu dönemde oluşturmuştur (Gündüz, 2007: 17–23). Parlamenter demokrasi deneyiminin yanısıra Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı gibi iki büyük savaş ve imparatorluğun dağılması gibi önemli olayların yaşandığı bu on yıllık kısa süreli dönemi (Yıldız, 2021: 43), Berkes (2008: 377) “1700’lerde başlamış olan çağdaşlaşma bunalımının çözümlenecek bütün sorunları sanki bu 1908 ile 1918 arasındaki on yılın içine sıkıştırılmıştır” şeklinde özetlemektedir. Nitekim bu dönemde çözülme ve çökme süreci hızlanan imparatorluğu kurtarmak çabasıyla özellikle devrin aydınları ve fikir adamları tarafından devletin kurtuluşuna yönelik fikir ve girişimler daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Tamir ve Aytaç, 2022: 6).

Yaşanan bu gelişmelerin getirdiği hareketli siyasi yaşantı içinde eğitim sorunları önemli yer tutmuş; eğitime ilişkin strateji sorunları, eğitim felsefeleri, en çok tartışılan konular arasında yer almıştır (Şahin ve Tokdemir, 2011: 852). Türkiye tarihinde eğitim hakkında en çok yayının yapıldığı, eğitim sorunları ile en çok ilgilenilen ve deneyimler kazanılan bu dönemde basın yayının gelişmesi ile kamuoyu oluşturma çalışmaları hızlanmış, dernekleşme faaliyetleri hızla artmıştır (Ergün, 1996). Birçok dernek/cemiyet kurulmuş, gazete ve dergiler yolu ile her türlü fikir ve düşünce tartışılarak toplumla paylaşılmıştır.

Yıldız (2021: 29) hem toplumsal ve siyasal yaşamdaki hem de eğitimdeki bu gelişmelerle canlanmanın halk eğitimi çalışmalarını da etkilediğini ve bugün okul çağı dışında kalan toplum kesimlerinin eğitimi anlamına gelen ‘halk eğitimi’ fikrinin 20. yüzyılın başlarında ortaya çıktığını, Tanzimat’ta halkı eğitime söyleminin belirginleşmiş olmasına rağmen buradaki söylemin, “halk eğitimi” değil, tüm “halkın eğitimi” üzerine olduğunu belirtir ve bu durumu şöyle ifade eder:

*“Halk eğitimi kavramının günümüzdeki içeriğini kazanması için II. Meşrutiyet dönemini beklemek gerekecektir. Bu döneme kadar yapılan uygulamalarda, ‘halk eğitimi’ okul dışı eğitim anlamında bir şemsiye kavram olarak görülmüştür. Nitekim halk eğitiminin bilinçli bir faaliyet ve müstakil bir alan olarak kabul edilişi II. Meşrutiyet sonrasında rastlamaktadır. Ağırlıklı olarak kullanılan kavram ise ‘halk terbiyesi’dir.”*

Bu dönemde İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin tüm yurttta hızla teşkilatlanması ve onunla birlikte çeşitli sosyal ve siyasî kuruluşların, derneklerin, cemiyetlerin, gazete ve dergilerin yaygınlaşması sonucunda kadınlara yönelik eğitimler, okuma-yazmaya yönelik çalışmalar, çıraklık eğitimleri, kırsal/tarımsal eğitimler gibi modern halk eğitimi uygulamaları yaygınlaşmaya başlamıştır (Ergün, 1996). II. Meşrutiyet aydınlarının devletin kurtuluşuna yönelik çözüm olarak gördükleri "halkçılık" düşüncesi halk eğitimi uygulamalarının da yönünü belirlemiştir (Yıldız, 2021:46). Zira 1911'de kurulan Türk Yurdu Cemiyeti ve Türk Yurdu Dergisi etrafında toplanan dönemin Türkçü aydınları, ülkenin içinde bulunduğu siyasi, ekonomik, toplumsal durum karşısında duydukları kaygı ve sorumlulukla hareket ederek halka yönelme, halka doğru gitme yönelimindedirler (Tamir ve Aytaç, 2022: 7). Toprak (2013: 163) Osmanlı halkçılığının iki kaynaktan beslendiğini belirtir: Bunlardan biri 'Halka doğru' düşüncesi etrafında şekillenen Rus Narodnik hareketi ve Balkanlardaki uzantısı olan halkçılık ve köycülük; diğeri ise toplum içinde dayanışma ve uyum içinde bir siyasal biçimlenme sürecinin ürünü olan Fransız solidarizmdir. Rus Narodnik fikirleri, Osmanlı aydınlarına Rusya'dan istibdattan kaçan Türkler ve Balkanlardaki ihtilalci aydınlar aracılığıyla ulaşmış ve daha çok İttihat ve Terakki içerisinde kendisine yer bulmuş, benzer şekilde Balkanlardaki halkçı ve sosyalist akımlar da Türk aydınlarına ulaşmıştır (Berkes, 2002). Ancak Rusya aydınlarının hedefi kapitalizme hiç uğramadan, köylülere seslenerek ve şiddete başvurarak feodal bir toplumdan sosyalist bir topluma geçmek olsa da Türk aydınlarının düşüncesindeki halkçılık anlayışında hedef Türkiye'de eğitim, propaganda, vb. yollarla Türklerin bu sisteme katılmasını ve devletin kurtuluşunu sağlamaktır (Georgeon, 2020).

Rus Narodnizmi ve Fransız solidarizmi kadar olmasa da bu dönemde başta Fransa olmak üzere Avrupa'ya giden pek çok aydın da Osmanlı'da halkçılık düşüncesinin gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Zira bu aydınlar buldukları yerlerdeki siyasetçilerle, düşünce adamlarıyla görüşerek, bilgi-alışverişi yapmış ve o dönemdeki milliyetçilik ve uluslaşma hareketlerini hem inceleme fırsatı bulmuş hem de onlardan etkilenmişlerdir (Yıldırım, 1998). Gerek Rus Narodniklerinden ve dolayısıyla halka yönelik hareketlerinden gerekse Batı'da gelişen milliyetçilik akımlarından etkilenen Yusuf Akçura, Ziya Gökalp, Ahmet Agayef, Tevfik Nureddin, Celal Sahir, Hüseyinzade Ali, Hamdullah Suphi, Abdülfeyyaz Tevfik, Ali Canip, Ali Ulvi, Galip Bahtiyar, Kazım Nami, Köprülüzade Mehmed Fuad, Mehmet Emin, Mehmet Ali Tevfik, Mehduh Şevket gibi Türk aydınları, Balkan Savaşları'nda alınan yenilgilere ve Bulgarların, Sırların, Rumların vd. milletlerin kendi devletlerini kurma yönündeki faaliyetleri sonucunda Osmanlı Devleti'nin elinde kalan son toprakları korumak amacıyla giriştikleri arayışta halkçılık anlayışına yönelmişlerdir. Bu yönelimin 'halka doğru' sloganıyla varmak istediği şey, köylünün eğitilmesi, kırsalının ve köyün dönüştürülmesi, ulusal bilincin yaygınlaştırılması yani Anadolu halkının eğitim sayesinde cehaletten kurtulması, milli bilinçle uyandırılmasıdır (Odabaşı, 2015). Bu amaçlarla o dönemde çok sayıda gazete ve dergi yayımlanmış, cemiyetler halk eğitimi faaliyetleri düzenlemiş; ülkenin her tarafında kurulan İttihat

ve Terakki kulüplerinin “köycülük şubesi” adı altındaki teşkilatlanmaları du doğrultuda çalışmalar yürütmüşlerdir (Yıldız, 2021).

Halka yani Anadolu köylüsüne ulaşmak ve halkçılık düşüncesini yaymak amacıyla Türk Yurdu Cemiyeti bünyesinde çıkarılan “Halka Doğru” dergisi II. Meşrutiyet dönemi halkçılığının en önemli yayın organlarından biridir. “Halka Doğru” dergisi üzerine ulaşılabilen çalışmalar tarih, edebiyat ve iktisat alanlarında yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda, Gürsoy (1999) dergiyi biçim ve içerik bakımından incelemiştir; Özden (2011) derginin iktisadi boyutunu incelemiştir; benzer şekilde Ocak (2002) da derginin Türk iktisadi düşüncesindeki yerini ele almıştır; Güdek (2007) derginin dizini, tahlilini ve seçme metinlerini üzerine çalışmıştır. Bunların dışında Yiğitbaş ve Özdemir (2012) dergide yer alan şiirleri incelemiştir; Özpınar (2016) dergide ortaya konulan dönemin sosyal hayatını ele almıştır. Ulaşılabilen çalışmalarda da görüldüğü gibi “Halka Doğru” dergisini ve içeriğini eğitim ve halk eğitimi açısından ele alan çalışma bulunmamaktadır. Oysa “Halka Doğru” dergisinin çıkarılma amacı halkın eğitimi yoluyla halkı uyandırmak ve cehaletten kurtarmak, kırsalı ve köyü dönüştürmek, Anadolu’da bir ulus bilinci inşa etmektir (Odabaşı, 2015). “Halka Doğru” dergisinde yer alan yazıların neredeyse tamamı halkçı bir anlayışla ve doğrudan veya dolaylı olarak halkı uyandırmaya, bilinçlendirmeye, sağlıklı bir ulus inşa etmek ve halka Türklük şuuru vermek üzere eğitmeye ve daha iyi ve çağdaş koşullarda yaşamalarını sağlamak üzere bilgi vermeye yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında “Halka Doğru” dergisinin kendisi bir halk eğitimi aracıdır. O nedenle de halk eğitimi açısından ele alınması daha büyük önem kazanmaktadır. Tekeli (1985: 473) II. Meşrutiyet döneminde savunulan ve tartışılan bazı düşüncelerin (Köy Enstitüleri, alfabe meselesi vb.) yapılan uygulamalar ele alındığında bu dönemin, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen eğitim atılımına ilişkin düşüncelerin denendiği bir hazırlık aşaması olarak görülebileceğini belirtmektedir. II. Meşrutiyet döneminin önemli yayın organlarından biri olan “Halka Doğru” dergisinde eğitime ilişkin yazılar dönemin aydınlarının eğitime bakış açısını ve Cumhuriyete bıraktığı mirası anlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı “Halka Doğru” dergisinde yer alan yazılarda halkın eğitime yönelik içeriklerin neler olduğunu analiz etmektir.

### **“Halka Doğru” Dergisi**

“Halka Doğru” dergisi yayım hayatına 24 Nisan 1913 tarihinde Cemal Tahir Erozan yönetiminde başlamış ve haftalık olarak toplam 52 sayı çıkmıştır. Son sayısının yayım tarihi ise 20 Nisan 1914’tür. “Halka Doğru” dergisinin yazar kadrosunu dönemin önemli fikir insanları ve yazarları oluşturmuştur. Bu yazar ve aydınlar ya İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC) üyesidirler ya da cemiyete yakın isimlerdir. Bu açıdan “Halka Doğru” dergisini İTC’nin desteklediği yayın organları arasında saymak mümkündür. Dergi, halkı cemiyetin politikaları konusunda bilinçlendirmeye, bu politikaları halka yaymaya ve sıradan halkı kazanmaya çalışmıştır denilebilir (Odabaşı, 2011).

“Halka Doğru” dergisinin yazar kadrosu dönemin en nitelikli süreli yayınlarından biriyle karşı karşıya bulunduğumuzu da ortaya koyar, zira daha önce sözü edilen narodnik fikirlerin başta gelen temsilcilerinden Yusuf Akçura, Hüseyinzade Ali Bey ve Samet Ağaoğlu başyazarlarındandır. Yine Selanik'in Balkan Savaşı'nda kaybedilişi sonucu dergilerinin kapanmasıyla İstanbul'a gelen ve II. Meşrutiyet döneminde, halkçılık sözcüğünü ilk kez kullanan Ziya Gökalp de önemli yazarları arasında yer almaktadır. Gökalp'in yanı sıra Selanik'te kapanan Genç Kalemler ekibinden Ömer Seyfettin, Ali Canip Yöntem, Aka Gündüz, Kazım Nami (Duru), Mehmet Ali Tevfik (Yükselen) “Halka Doğru” dergisi kadrosu arasında yer almaktadır. “Halka Doğru” dergisinin yazar kadrosunda Halife Edip (Adivar), Mehmet Fuat (Köprülü), Mehmet Emin (Yurdakul), Memduh Şevket (Esendal) ve Hamdullah Suphi (Tanrıöver) de bulunmaktadır.

“Halka Doğru” dergisinin ilk sayısında derginin çıkarılma gerekçesi “Halkın Dedikleri” başlığı altında açıklanır. Yazıda kendilerinin tabiriyle sekiz-on yazıcı birlikte bir rüya görürler. Rüneyı gören bu sekiz-on kişi devrin aydınlarıdır. Rüyada yeşil bir ova içinde kendilerini bulan sekiz-on aydın, burada yamalı kıyafetler giymiş zayıf bir ihtiyar kadına rastlarlar. Kadın irili ufaklı yavrularıyla tarlada başak toplamaktadır. Aydınları gören kadın onların yanına gelir ve kendisini tanıyıp tanımadıklarını sorar. Aydınlar tanımadıkları için kadından utanırlar. Kadın halktır, millettir, ahali dir yani Anadolu'dur. Yaşlı kadın uzun zamanlardan, yüzlerce seneden beri kendisini aramamış, hatırını sormamış oldukları için aydınların kendisini tanımalarına şaşırır ve kendisini “Ben sırası geldikçe bütün suçları üzerine attığınız halkım. Kendi namına hüküm sürdüğünüz, hakimiyetinin vekilleri olarak meydana çıktığınız, ahaliyim, milletim” şeklinde tanıtır. Söylediği sözler aynı zamanda aydın ile millet arasındaki kopukluğu, aydınlara Anadolu'yu ihmal etmiş olmalarına karşı bir sitemi ortaya koymaktadır. Rüyaya göre kadın yani millet kendisine karşı olan aydınların bu ilgisizliğinden dolayı onlardan ümidini kesmiştir ve kararını vermiştir aydınlara:

*"Ben kendi kendimi okutacağım, kendi kendimi ıslah edeceğim, terakkiye kendi adımlarımla gideceğim. İbtida bana bir dil, bir edebiyat lazım. Dini, ahlaki, iktisadi, içtimai malumat lazım. Bunları kendi kendime edineceğim. Eski yıpranmış aletlerimi atarak yeni makineler kullanacağım. Toprak sürmeği, hayvan beslemeği, köy idare etmeği, yol yapmağı, mektep açmağı öğreneceğim. Gizli duygularımı, şuursuz mefkûrelerimi kalbimden çıkararak ortaya koyacağım. Dinimin esaslarını bularak gerçekten İslam ümmeti olacağım. Bu işi yapmak için bu gördüğünüz aç, çıplak, sıtmalı oğullarımla, zavallı yoksul kızlarımla çalışmağı niyet ettim. Siz de benim evlatlarım değil misiniz? Siz de yapma dileğinizi, yalancı bilgilerinizi, boş ve faydasız gururlarınızı bırakarak bana gelir, benimle çalışır mısınız?" (Sever, 2022, s. 24).*

diye sorar bu soru üzerine uykudan uyanan aydınlr rüneyı tabir ederler, kadın yani millet haklıdır. Kendisine yardım edilmelidir. Bu yardımın bir işareti olarak da haftada bir “Halka Doğru” dergisini çıkarmaya karar verirler.

Derginin ikinci sayısında bu rüya ile ilgili olarak, “Halka Doğru” dergisine yani rüyayı görenlere bekçi Mustafa Baba imzalı bir mektup gelir. Bu mektupta bekçi Mustafa Baba *"Rüyayı zamanında görmüş, pek de yolunda, doğru yormuşsunuz... Bilinmelidir ki milletin kökü, anası, temeli halktır. Halkı, halkın duygularını düzeltmezseniz, halka doğru duygular vermezseniz şu harap memleket şenlenmez"* (Sever, 2022, s. 37) demektedir.

Bekçi Mustafa Baba mektubunda aynı zamanda aydınlara yol da göstermektedir. Zira biraz mektep medrese görenlerin, okuyanların kendilerini halktan ayırdıklarını, üstünlük tasladıklarını, halktan uzaklaştıklarını, bu nedenle de halkın onları anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmektedir. Aydınlar bu mektupla halkın duygularının ve beklentilerinin ne olduğunu anladıklarına ve kendi tavırlarının da bu beklentilere cevap vermek olacağına işaret ederler. “Halka Doğru” dergisini çıkarma amaçlarını ilk sayıda rüya şeklinde bir yazıyla ele alan aydınlar, ikinci sayıda da Bekçi Mustafa Baba ağzından kendilerine yazılmış bir mektup ile açıklayarak, başta aydın zümre ile millet arasındaki uzun bir süreçte oluşmuş mesafenin kapatılması, kopukluğun giderilmesi, dilde ve kültürde halkla birlikteliğin sağlanması, Anadolu'nun imar edilmesi gibi amaçlarla harekete geçtiklerini ortaya koyarlar. “Halka Doğru” dergisinde bu amaçla şiirler, hikayeler, gezi yazıları, tarih, sağlık, eğitim, din, bilim, iktisat gibi birçok farklı alanda yazılara yer verirler ve halkı eğitmek üzere düşüncelerini yazılarında dile getirirler.

### Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Döküman analizi yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Döküman analizi basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Bu nedenle çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi döküman analizi de anlam çıkarmak ile ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Döküman analizi, diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ele alınmışlardır. Örneğin O’Leary (2017) tarafından bu aşamalar (1) bütün beklenmedik durumlar için plan yapma; (2) dökümanları toplama, (3) dökümanların güvenilirliklerini gözden geçirme ve onların kasıtlı ve kasıtsız kanıtlarını sorgulama ve (4) verileri analiz etme şeklinde sıralanmıştır. Forster (1994) ise bu aşamaları şu şekilde sıralamıştır: (1) dökümanlara ulaşma, (2) dökümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kategorilendirme için bir sistem benimseme, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma. Benzer bir şekilde Merriam (2009) da döküman analizinin dört aşamada yapılabileceğini belirtmektedir: (1) uygun dökümanları bulma, (2) dökümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ve (4) veri analizi yapma. Bu farklı aşamalandırmalara bakıldığında döküman analizinin belirli bir plana uygun olarak gerçekleştirilmesi, dökümanların amaca uygun olması, ulaşılan dökümanların kontrol

edilmesi ve uygun yöntemlerle analiz edilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada Merriam tarafından belirtilen yöntem takip edilmiş; uygun dokümanları bulunmuş, dokümanların orijinalliği farklı kaynaklardan control edilmiş, temaların oluşturulması için kodlama yapılmış ve bu temalara göre veriler analiz edilmiştir.

### Veri Toplama

Araştırmada “Halka Doğru” dergisinin tüm sayılarının yeni Türk alfabesi ile tıpkı basımı kitap haline getirilmiş iki kaynak döküman olarak kullanılmıştır. Bu yayınlardan ilki Dr. Mustafa Sever editörlüğünde 2022 yılında hazırlanmış ve Barış Kitap tarafından basılmış içinde “Halka Doğru” dergisinin 52 sayısının yer aldığı “Halka Doğru” kitabıdır. İkincisi ise Abdullah Gündoğdu ve Çağfer Güler editörlüğünde hazırlanmıştır ve “Halka Doğru Mecmuası ve Halkçılık Düşüncesi” adı altında Türk Ocağı Yayınları tarafından 2023 yılında basılmıştır. Her iki kitapta da giriş kısmında “Halka Doğru” dergisi ve halkçılık düşüncesi ile ilgili bilgiler verildikten sonra “Halka Doğru” dergisinin tüm sayılarının yeni Türk harfleri ile düzenlenmiş haline yer verilmiştir. İki kitapta yer alan dergiler karşılaştırmalı olarak okunmuş ve aralarında içerik açısından bir farklılık olmadığı, biçimsel (sayfa yapısı, sayfa numarası, vb) farklılıklar olduğu görülmüştür. “Halka Doğru Mecmuası ve Halkçılık Düşüncesi” kitabında “Halka Doğru” dergisinin kendi sayfa numaralarına da yer verilmiştir. Araştırma her iki kitap birlikte incelenerek ve karşılaştırılarak gerçekleştirilmiş olsa da referans, kaynak ve dergi sayılarını göstermek açısından “Halka Doğru” kitabı temel alınmıştır. Araştırma bulgularında dergiye yapılan tüm atıflar Dr. Mustafa Sever editörlüğünde hazırlanan “Halka Doğru” kitabındadır.

### Tablo1.

*Halka Doğru Dergisinde Yer Alan Yazıların Konu ve Tür Tasnifi*

| Konu/Tür        | Sayı       |
|-----------------|------------|
| Edebiyat        | 125        |
| Tarih           | 15         |
| Din             | 8          |
| Sağlık          | 6          |
| Eğitim          | 14         |
| Bilim           | 3          |
| İktisat         | 29         |
| Makale/Düşünce  | 20         |
| Haber/Havadis   | 29         |
| Yayın Tanıtımı  | 26         |
| Çeşitli Yazılar | 34         |
| Resim-Görsel    | 14         |
| <b>Toplam</b>   | <b>323</b> |

Tablo 1’de görüldüğü üzere “Halka Doğru” dergisinde 309 yazıya (ve 14 görsel) yer verilmiştir. Bu yazıların çoğunluğunu şiir, hikaye türü edebi ürünler oluşturmaktadır. Doğrudan eğitim başlığı altında 14 yazıya yer verilmiştir. "Halka Doğru" dergisinin tüm sayıları okunup değerlendirildikten sonra, içeriği ve/veya amacı doğrudan veya dolaylı olarak eğitim olan makaleler araştırma için ayrılmış ve analiz edilmiştir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma bireyler üzerinde gerçekleştirilmediğinden etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### **Verilerin Analizi**

“Halka Doğru” dergisinde halkın eğitimine yönelik yazıların analizini yapmak amacıyla 52 sayıda yer alan 309 yazının tamamı araştırmacı tarafından okunmuş ve öncelikle yazılar kendi içlerinde türleri açısından tasnif edilmiştir. Doğrudan eğitim içerikli 14 yazı yer almaktadır ancak doğrudan eğitim başlığı altında olmasa da tarım, iktisat, örgütlenme vb. konularda halkın eğitimine ilişkin yazıların yer aldığı toplam 40 makale araştırmaya dahil edilmiştir. Halk eğitiminin hem derginin yayımlandığı dönemde hem de günümüzdeki konuları göz önünde bulundurularak yazıların içeriklerinden kodlamalar yapılmış ve temalar oluşturulmuştur. Yazı içeriklerine göre tespit edilen temalar şunlardır: (1) toplumsal kalkınma için bilinçlenme ve örgütlenme, (2) okuma-yazma öğrenme ve okuryazarlığın önemi (3) mektep ihtiyacı, okul açma, (4) meslek eğitimi, (5) evlat terbiyesi, (6) kadınların eğitimi (7) halk sağlığı eğitimidir. Oluşturulan bu temaların halk eğitimine uygunluğuna dair uzman görüşü alındıktan sonra, 52 sayılı dergide yer alan tüm yazılar tekrar okunarak bu temalarla ilişkili olan yazı ve bölümler temaların altında gruplandırılmış, birden fazla tema ile ilgili olan yazıların ilgili bölümleri uygun olan temalar altında toplanmıştır.

### **Bulgular**

#### **Toplumsal Kalkınma İçin Bilinçlenme ve Örgütlenme**

“Halka Doğru” dergisi (HDD)’nin temel amacı Anadolu köylüsünde birlik beraberlik duygusunu, Türklük ve ulus bilincini uyandırmak, geleneksel olana karşı modern olanı anlatmak ve benimsetmek, halkı örgütlemek ve bir araya getirmektir (Sever, 2022, s. 24). Toplumsal kalkınma için kırsalın bilinçlendirilmesi ve dönüşümü şarttır. Bu nedenle dergide yer alan çok sayıda yazının yanısıra öykülerde ve masalarda, haberlerde sıkça dernek, cemiyet, sendika, ocak, ortaklık, dayanışma sandığı gibi çeşitli yapılar altında bir araya gelmekten ve birlikte hareket etmenin ve örgütlü bir toplum olmanın faydalarından söz edilmektedir. HDD çevresinde toplanan aydınlara göre, içinden geçilmekte olan süreçte gayr-i Müslimler çağın gereklerine uygun teşkilatlandıkları için hem ekonomik hem de sosyal bakımdan güçlü ve canlı kalmışlardır. Oysa Türkler geleneklerinde var olmasına rağmen teşkilatlanma tecrübesinden faydalanmamakta, yaşanan olay ve durumlar karşısından edilgen kalmakta ve tembel tavırlar sergilemektedirler. Bu nedenle de halkı teşkilatlanmaya, bir araya gelmeye, birlik olmaya ve sonuçta bir ulus olarak hareket etmeye teşvik

etmek için hikayeler, şiirler, haberler, ilmi ve tarihi bilgiler veren yazılar yayımlanmışlardır. Böylelikle, halkın organize olmasını, bir araya gelip ortak değerler etrafında birlikte hareket etmesini amaçlamışlardır zira ancak bu yolla halk ezilmekten kurtulacak, emeğinin karşılığını alabilecektir:

*“Bugün bizi ezen mütegalibelerden, bizi sülük gibi emerek karınlarını şişiren çorbacıardan nasıl öç alabiliriz? Onlara hiç muhtaç olmayacak bir hale gelmekle.*

*Çalışanlarımız, az çok Allah ne verirse kazanıyoruz. Buğdayımızdan, arpaımızdan, çavdarımızdan, hepimiz kudretimiz nispetinde bir şey ayırırız. Bunu ortaklama satarız, parasını ortaklama bir sandığa koruz. Görürüz ki bu para az zamanda ailece artar.*

*Hem bu kadarla kalmayız, meci yaparız. Köyün kimseye aid olmayan boş tarlalarını ortaklama ekeriz. Ormanından keseceğimiz odunları kasabada ortaklama satarız. Bataklık varsa kurutur, ortaklama tarla halini koruz. Biz böyle çalışacak olursak, vergilerimizi vermek için öküzlerimizi satmaktan, çorbacıdan yüzde yüz faizle para almaktan pek az zamanda kurtuluruz. Artık mütegalibe parasına güvenerek bize çiğneyemez o vakit hepimiz bir Köroğlu oluruz” -HD. Sayı: 5. Köroğlu /Maraşhoğlu- (Sever,2022, s. 77).*

Yazarlara göre Türklerin en büyük eksiği san'at ve ticaretin, bunlarla uğraşan esnafın Türklerde olmamasıdır; bu sınıfı yetiştirmek için çalışmalı, Türkler de san'at ile, ticaret ile uğraşmalı ve bu yolda çalışanları milletçe korumalıdır; ancak bu bir kişinin, beş kişinin yapacağı bir şey değildir. Zordur, para ister, görgüye, yardıma muhtaçtır. Onun için, yazılarında bu büyük işi de hep birlik olarak Anadolu'da her gün olduğu gibi imece ile yapıp başa çıkmak gerektiğini vurgulamışlardır. Bu işin kimlerle nasıl yapılacağını Muhiddin dizi olarak yayımlanan “İktisad-ı Hasbihal” başlıklı yazılarında detaylı olarak açıklamakta, yol göstermektedir:

*“İşte imece şirketi denilen şey; mesela herhangi bir mal bir işte ticaret yapmak için bir kasaba, bir köy, bir mahalle halkının, aynı san'atı gören esnafın, bir yerdeki çiftçilerin mallarını, paralarını, topraklarını bir araya getirerek el birliği ile çalışmak üzere yaptıkları şirketlere derler.*

*Şu kadar ki bu şirketler yalnız ticaret ile uğraşmaz pek daha hayırlı ve faydalı işlerde yapar. Bu sebeple bu şirketlerin iki türlü vardır:*

*Sabun, kumaş, çulha, bez, fanila, çorap... gibi şeyleri yapıp çıkaracak fabrikalar açmak;*

*Çiftçiye, rençbere her istediği zaman kolayca ve ucuza ödünç para vererek onu dolandırıcıların elinden kurtaracak ve koruyacak çiftçi sandıkları yapmak;*

*Çiftlik aletleri almak, mahsulatı hep bir araya koyup toptan satarak çiftçiye simsarların aldatmasına bırakmamak;*



*Yiyeceğimizi, içeceğimizi, giyeceğimizi satmak için bakkal, ekmekçi, kunduracı, eczacı... Dükkanları açmak için gayret eden ve ayrı ayrı her biri bir ad taşıyan imece şirketleri vardır.*

*Bu şirketlerden hepsinin birçok faydaları vardır. San'atımızı ticaretimizi canlandırmak, zira'atımızı ilerletmek için hiç durmayıp bunları yapmamız lazımdır.*

*...Hepimiz yarımşar lira vererek "bir istihlak imece şirketi" kurarız. İçimizden okur yazar, işi bilir olanları ayırırız. Bunlar bir bakkal dükkamı açarlar; içine defter tutmasını, hesap yazmasını bilir aylıklı birini koyarlar; onu daima göz altında bulundururlar, herkes teknil mahalle köy halkı o dükkandan alışveriş eder. -HD. Sayı: 9. İktisadi Hasbihal-3/İmece Şirketleri, Muhiddin- (Sever,2022, s. 118-119).*

Bu alıntılarda görüldüğü gibi, halk ortak yaşama, ticari ortaklıklar ve şirketler kurmalarının, birlikte hareket etmelerinin, birlikte üretmelerinin kendilerine ve çevrelere sağlayacağı faydalar konusunda bilgilendirilmekte, dergi yoluyla halka eğitim verilmektedir. Yazar halka nasıl birlikte hareket edebilecekleri; imece şirketlerini, sanat ve ticareti nasıl örgütleyebilecekleri, bunları yaparken atmaları gereken adımların neler olduğu, kimlerle çalışabilecekleri konusunda yol göstermektedir. Muhiddin'e göre üreten ya da çalışan kesimlerin temel problemleri yoksulluk, birikmiş paralarının olmaması, teknolojiyi tanımamaları dolayısıyla ondan yeterince faydalanılmamaları ve teşkilatsız olmalarıdır ve tarımda üretim kooperatifleri, şehirlerde mesleklere göre ocaklar kurulsa, köylü ürettiği ürünleri değerinde satacak, ihtiyacı olan tarım aletini, hayvanı, tohumu, gübreyi bağlı olduğu kooperatifin yardımıyla sıkıntı yaşamadan ve daha uygun fiyata alacaktır.

Benzer şekilde esnafın da mesleki ocağın gücüyle makinesini, aletini, malzemesini alırken, ürününü, hizmetini satarken zorluk çekmeyeceği belirtilmiştir. Bu düşüncelerle HDD'de yer alan bazı yazılarda eski Türk geleneklerinde yer alan "Ocak" şeklinde teşkilatlanma, köylü ve esnafla ilişkilerin geliştirilmesi, kooperatiflerin kurulması yönünde özel bir gayret görülmektedir. Nitekim aşağıdaki alıntılarda da görüleceği üzere birlik olmanın, teşkilatlanmanın faydaları ve gerekliliği üzerinde durulan yazılara yer verilmiştir. Ocak ve ocakçılığın özelliklerinin ele alındığı "Düşünce Yarışı" başlıklı yazıda geleneğe, geleneksel değerlere, birliğe ve yardımlaşmaya işaret edilmektedir:

*"Ocakçılara göre ise bir hurfetle (sanat-meslek) meşgul olan esnafın aralarına rekabet sokmaları ve bunu gittikçe alevlendirmeleri yahut bazı arkadaşlarının, yoldaşlarının uğramış oldukları haksızlıklara göz yummaları zarardır. Bu rekabet ve birbirinin hakkını koruyamayış onların bugün bir kısmını, yarın diğer kısmını, nihayet sıra ile hepsini zararlandırır. Meşhur meseldir bir gün bana ise yarın sana derler. Bugün genç ve dinç olan ve bu sayede arkadaşlarından daha çok para kazanan esnaf, yarın o halde kalmayacaktır. O zaman kendisine de dün başkalarına yaptığı muamele yapılacaktır. İnsanlar tek başına daima zayıftır*

derler. Birleşip kuvvetlerini ekledikçe iktidarları çoğalır. Özellikle bizim gibi her işte kendinizden daha ileride olanların güç başa çıkılır rekabeti karşısında bulunanlar, ocakçılar gibi düşünmekten başka yolda hayır aramamalıyız” -HD. Sayı:33- (Sever,2022, s. 377).

Yusuf Akçura da benzer bir şekilde Ufak Borç Cemiyetlerinin küçük esnaf, çiftçi ve amele arasında kurulması gerektiği belirtir. Ufak Borç Cemiyetlerinin ve yararlarının daha iyi anlaşılabilmesi ve Anadolu'nun bir köşesinde gerçekleştirilen başarılı bir çalışmanın başka yerlere de örnek olması amacıyla Akçura İzmir'de kurulan cemiyet hakkında da bilgi verir:

“Bizim köylüler fakirdir, hiçbirisi sırf kendi parasıyla yeni ziraat aletlerini satın alamazlar. Çünkü pulluklar, tırmıklar, hele harman makineleri ile onları çevirecek ateşli makineler hayli pahalıdır. Ama damlaya damlaya göl olur, derler. Eğer bir köyün ahalisi bir araya gelip, para toplayıp, Yeni Ziraat Aletleri Satın Alma Cemiyeti yaparlarsa, o parayla hiç olmazsa birkaç yeni çift avadanlığı almak, sonra bunları nöbetle kullanmak kabil olabilir. Aletlerin pek pahalılarını almaya bir köyün de toplanmış parası kifayet etmez, fakat birkaç köyün Yeni Çift Avadanlığı Satın Alma Cemiyeti bir araya gelip, ittifakta iş görürse birkaç yakın köye büyüyecek ziraat aletleri, mesela makineli harman ve döğen aletleri alınabilir ve bunlar da tıpkı damızlık aygırlar, boğalar gibi köyden köye yürütülüp kullanılır.

Mahsulatı yahut Mamulatu Doğrudan Doğruya Satmak Cemiyetlerinin bir tanesi İzmir'de yapılmak üzereydi. Geçenlerde gazeteler yazıyordu; İzmir'in incirleri, şimdiye kadar hep öteden beriden, Yunan'dan, İtalyan'dan gelme yabancı heriflere kazandırmak üzere çalıştıklarından artık bakıp usanmışlar, kendi imkanlarıyla başkalarının zenginleşmesinin önüne almak yollarını düşünmeye başlamışlar ve bunun için İncir Sendikası yapmaya karar vermişler. İşte bu İncir Sendikası denen şey bir cemiyettir, tüccarları karıştırıp kaynağı başkasına kaptırmamak için yapılan bir cemiyettir. Şimdiye kadar incirler, parasız zamanda Yunanlı, İtalyan, İngiliz tüccardan ödünç para alıyor ve ona mukabil mahsul vaktinde incir vermeyi taahhüt ediyordu. Ödünç para aldığı zaman rençber sıkıntıda olduğundan tüccar incirin fiyatını o sıkıntılı zamanda gayet ucuz tayin ettirip rençberin kazancını bitiriyordu. Zavallılara rençber ne yapsın? Razi olmazsa büsbütün aç kalacak. (...) İşte şimdi incir mahsulünü doğrudan doğruya satmak için bir cemiyet, Frenkçe tabiri ile bir sendika yapılarak bunun önü alınmak isteniyor. Aydın incirlerine böyle cemiyetler lazım olduğu kadar başka rençberlere de lazımdır. Yalnız rençberlere değil, sanatkarlara da (...) Mamulatu Doğrudan Doğruya Satmak Cemiyetleri lazımdır” -HD. Sayı: 25. Öğüt/Halka 3, Akçuraoğlu- (Sever,2022, s. 285-287).

Alıntılarda görüldüğü üzere, Akçura, Ufak Borç Cemiyetleri konusunda halka bilgilendirici açıklamalar yaparak ve örnekler vererek halkı bu konuda eğitmektedir. Bu cemiyetlerin işçiyi, çiftçiyi, küçük esnafı parasızlıktan, tohumuzluktan, sermayesizlikten bir dereceye kadar kurtaracağını, böylelikle yoksul halkı yabancı

tüccar ve sermayedarların boyunduruğu altına girmekten koruyacağını öne sürmektedir. Akçura bunun nasıl yapılacağını da adım adım anlatır: Öncelikle çiftçi, esnaf veya işçi paralarının olduğu zamanlarda bir miktar parasını bir araya toplayıp bir sandık yapmalıdır, sonra da o parayı sermaye yaparak, çeşitli araçlarla, örneğin bankaya hesap açtırarak ya da toprağa hissedar olarak, değerlendirmeli ve sermayesini artırmalıdır. Bundan sonra bu Ufak Borç Cemiyetine girmiş adamlara sıkıntıya düştükleri zaman sandıktan ödünç para verebileceklerdir. Akçura yazısında Ufak Borç Cemiyetlerinin bir köy halkının bir araya gelerek kurabileceği gibi, bir sanatla uğraşanların da bir araya gelip yapabileceğini anlatır. Akçura, sonra birkaç köyün veya da birkaç farklı alandan esnafın, Ufak Borç Cemiyetlerinin kendi aralarında ittifak yapıp, birbiriyle yardımlaşarak, sermayelerini arttırabileceklerini, işlerini büyütebileceklerini anlatarak halkı bir araya gelme ve örgütlenme konusunda eğitmektedir.

Türklerde ocak teşkilatlanması gibi Ahilik ve Lonca kültürü de oldukça gelişmiş olduğundan HDD’de loncaların faydalarına da yer verilmiştir. Esnafın ve işçilerin loncalarda teşkilatlanmasının kendi yararlarına olacağı anlatılmıştır:

*“Yevmiyeleri arttırabilmek için loncaya ihtiyaç vardır.*

*Lonca olursa yevmiyelerin niçin artırıldığını gazetelerle, sair vasıtalarla ilan eder. Onda daha fazla bir katiyet bulunur. Ameleyi açlık korkutmaz. Çünkü boş kaldığı günler için lonca onlara bir şey dağıtır.*

*Bir lonca önce ameleyi adeta muhtemel felaketlere karşı teselli eder. Rahatsız bulunanları doktora gönderir. Ağır hastaları hasta haneye savar. Kimsesiz kalmışsa ailesine bakar. Bir yerden düşer, bir kaza olur, işlemeyecek bir hale gelirse ekme parası edecek bir şey verir. Tebdil-i hava lazımsa memleketine gönderir.*

*Bir lonca ameleye sanat bilgisi vermek, zihnen terakki ettirmek için mektepler açar. Dersler, konferanslar verir. İşsiz kalan ameleyi iş bulunan yerlere sevk eder.*

*Bir lonca evlenen ameleye arkadaşlarının hediyesi makamında bir nakid verir. Bu suretle de amele yekdiğerinin saadetine alakadar edilmiş olur. Ve küçük ailelerin fevkinde büyük bir say familyası teşekkül etmiş bulunur ki hükümet içinde pek arz olunur bir şeydir.” -HD. 34. Faydalı Düşünceler/ Esnaf İçin Terakki Yolları-3, F.- (Sever, 2022, s. 382)*

Görüldüğü gibi, dergide halkın örgütlenmesi anlamında halk eğitimi amacı taşıyan yazılara yer verilmiştir. Bu yazılarda küçük esnaf ve çiftçinin teşkilatlanmasına ilişkin günümüzde de henüz çözülmemiş olan sorunlar HDD yazılarında önemli konulardan biri olmuştur. Örgütlü bir toplum yaratabilmek için örgütlenme bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir. Derginin ilk sayısında yer alan çıkış mektubunda da dile getirildiği üzere HDD’nin hedef kitlesi olan yoksul Anadolu köylüsüdür. Halkın teşkilatlanmadan bu konuda oldukça başarılı olan gayr-i Müslimlerle rekabet etmeleri

mümkün olmayacaktır. Halkın kendi ürettikleri üzerinden kazanç sağlamasının, kendi sağlığını ve geleceğini güvenceye almasının, üretim yapmaya devam edebilmesinin, başı derde girdiğinde sorunlarına çözüm bulabilmesinin ve hepsinden önemlisi ayakta kalıp topraklarına sahip çıkabilmesinin, kendi ulus bilincine sahip olmasının yollarından belki de en önemlisi kendisi gibi olanlarla birlik olup birlikte mücadele etmesidir. Bu nedenle halkın teşkilatlanması hem kendi hem de ulus yararına olacaktır.

### **Okuma-yazma Öğrenme ve Okuryazarlığın Önemi**

Okuma-yazma öğrenimi halk eğitiminin başlıca konularından biridir. “Halka Doğru” dergisinde okuma-yazma öğrenmenin önemine ilişkin yazılara yer verilmiştir. HDD de okuma yazma öğrenmenin önemi ve okuryazar olmanın kişiye, bir halka ve bir ulusa yararları üzerine yazılar yayımlanmış, bu yazılarda halkın çocuklarına mutlaka okuma yazma öğretmesi, kendilerinin de öğrenmesi salık verilmiştir. Öyle ki “bir Osmanlı'nın beşikten mezara kadar yapması lazım gelenler listesinin” başına okuma-yazma öğrenmek konulmuş ve çocuklukta okuyup yazmayı ve aklımıza uygun gelen bir sanatı öğrenmeğe savaşmanın gerekliliği ifade edilmiştir. -HD. Sayı: 7. Baba Öğüdü -5- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever,2022, s. 94).

Öte yandan dinin okuma-yazma öğrenmeye verdiği önemden de söz edilerek halk okuryazar olmaya teşvik edilmiştir:

*“Mesela dinimiz bize diyor ki: ‘ilim öğrenmek, okuyup yazma öğrenmek, kadın erkek her müslümana farzdır. Düşününüz, biraz başınızı önünüze eğerek düşününüz: Senelerden beri ma’arif için ne yaptık? Hani her köyde, her kasabada mükemmel mekteplerimiz?.. Ahalimizin kaçı dinine, milletine aid kitapları okumak biliyor? Hele okutmayı bilen var mı?’” (HD. Sayı: 6. İktisadi Hasbihal:1 En Büyük Eksikimiz, Muhiddin, s. 89).*

*“Müslümanlar için okuyup yazma öğrenmek dünya yüzünde olan biten şeylere akıl erdirmek düşmanımız olan frenkler ne gibi işler aletler edevatlar yapıyorlarsa hemen onları alıp öğrenmek farzı aynıdır” -HD. Sayı: 18. Kızlarımızı Okutalım- (Sever, 2022, s. 214).*

Görüldüğü gibi halkı okuma-yazma öğrenmeye teşvik etmek için, dini öğelerden de yararlanılmış, müslümanlığın ilim öğrenmeyi, okuma yazma öğrenmeyi Müslümanlara farz kıldığı ifade edilmiştir. Böylelikle halk okuma yazma öğrenmeye teşvik edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda dünyayı anlamının okuma yazma öğrenerek mümkün olacağı, bu yolla yabancıların ürettiği alet ve edevatların da yapılabileceği anlatılmıştır.

Çocukları okutmanın ve onların okuma-yazma öğrenmesini sağlamanın ailenin görevi olduğu birçok yazıda dile getirilmiştir. Öyle ki insan olmanın kriterlerinden biri olarak da çocuklarını okutmak gösterilmiştir. Örneğin “Bence evladını okutmayan, çalışmayan, vatanını, milletini düşünmeyen, insan değildir.” (HD. Sayı: 22. Bir Altının Taksimi, Ali Suad, s. 259) ifadesi bunun çarpıcı bir örneğidir.

Okuryazarlığın ve okuma yazma öğrenmenin önemine sadece eğitici yazılarda değil, hikaye ve şiirlerde de yer verilmiştir. Örneğin HDD 11. Sayıda “İki Köy Hikayesi” adlı hikayede mektebi olan köyün kalkınıp gelişirken, mektebi olmayan köyün virane haline gelişi ve yok oluşu anlatılmaktadır (Sever, 2022, s. 140). Bu yolla halka okuryazarlığın önemi kendi yaşamları üzerinden anlatılmaya ve halk okuma yazma öğrenmeye teşvik edilmeye çalışılmıştır.

#### “Mektep ihtiyacı”/ okul açma

“Halka Doğru” dergisinde köylünün bir araya gelip okul yaptırmasının önemine çeşitli kez değinilmiş, halk kendi çocuklarının okulunu yapmaya teşvik edilmiştir. Bunun için yeri geldiğinde dini inançlara da gönderme yapılmıştır. Bu konuda dergide yer alan aşağıdaki ifadeler önemlidir:

*“Bir müslüman çalışıp para kazanıp zengin olduktan sonra (...) kasabasında mektep yaptırmayan adamların parası malı mal-i habistir; yani o malı artık şeytan zapt etmiş demektir ki sahibini cennete değil cehenneme götürür.” -HD. Sayı: 19. Köylülere Vaazlar: 3 Çalışmak Müslümanlara Farzdır!- (Sever,2022, s. 224)*

Abdülfeyyaz Tevfik “Baba Öğüdü” başlıklı yazılarında sık sık farklı ve modern okul türlerine duyulan ihtiyacı ve bunlardan halkın sağlayacağı faydayı dile getirmiştir. Bu yazılarda geleneksel olan yerine modern okulların açılmasının, çağdaş mesleklerin halk arasında yaygınlaşmasının gerekliliği ifade edilmiştir:

*“Her millette olduğu gibi bizde de bir miktar büyük bilgiçler, mimarlar, ressamlar, bulunsun, yetişsin; fakat çoğumuza adamakıllı okuyup yazmağı, hesabı belletir, çiftçi evlatlarına ziraat; sanatkar yavrularına sanayi öğretir (İptidaiye) mektepleri lazım.” (HD.Sayı: 3. Baba Öğüdü, Abdülfeyyaz Tevfik, s.51,)*

*“Yurdumuzun her tarafını medeniyet istihkamu olan mekteplerle, tezgahlarla donatmalıyız.” -HD. Sayı: 6. Baba Öğüdü 4, Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever,2022, s. 85).*

Anadolu’da köylerde okul açılmasının önemine değinirken Abdülfeyyaz Tevfik, Nazım, Ali Suat, Yusuf Akçura gibi yazarlar ülkenin içinde bulunduğu durumu da göz önüne çıkarmışlardır. Örneğin İstanbul’a çok yakın köylerde bile okul bulunmadığına dikkat çekilmiş ve okulun bulunduğu çevreye ve o çevrede yaşayan halka sağlayacağı faydalar vurgulanmıştır. Aşağıda yer verilen ifadeler ülkedeki okulların durumunu anlatması açısından önemlidir:

*“İstanbul’un burnunun dibinde sayılan 200 hanelik bir Türk köyü ‘asırlardan beri mektepsiz kalsın! Bu hakikat inanılacak şey midir? Gönül isterdi ki orada biri kızlara, diğeri erkeklere mahsus olmak üzere yüzer 150’er çocukluk iki mektep olsun hatta 60’lık babalıklar da o mektepten yetişme bulunsun!..*

*Meklep olsaydı çocuklar ona göre terbiye görür, vatan, millet duygusu alırlardı, lisanımız olsa idi, okurlardı, anırlardı; okudukça merak eder merak ettikçe okurlardı.” HD.Sayı: 8. Acıklı Bir Sohbet, Nazım- (Sever,2022, s. 105-106)*

Bu ifadelerde görüldüğü gibi devlet İstanbul'a çok yakın köylere bile okul yaptıramamaktadır. Bu nedenle de halktan yaşadıkları yerlerde okul yapılmasını devletten beklememeleri, çocuklarını okutmak için okul bulmaları, gerektiği hallerde kendi imkanları ile okul yaptırmaları istenmiştir. Farklı yazılarda halkın öz gücüne vurgu yapılmış, dayanışma ile neleri kendi başlarına ve devletten yardım almaksızın yapabilecekleri anlatılmıştır:

*“Biz şimdi çocuklarımız küçük iken okuyacakları şeylerde hükümete yük olmamak yahut hükümetin yapacağını bekleyip durmamak veyahut onun yaptığından daha iyi ve daha çok bir iş görmek için hiç düşünmeyip evlatlarımızı hemen iyi ve anlayışlı hocalarla, nizamlı küçük mektepler bularak, açarak okutmağa gece gündüz çalışmalıyız”. (HD. 22. Bir Altının Taksimi, Ali Suad, s. 258).*

*“Köylülerin, esnafların kendi kendilerine yapabildikleri şeylerin en çabuk hatıra gelenleri şunlardır: Ufak Borç Cemiyetleri, Çift Avadanlıkları Ziraat Aletleri Satın Alma Cemiyetleri, Mahsulatı yahut Mamulatu Doğrudan Doğruya Satmak Cemiyetleri, Çocuk Mektepleri, Rençber Mektepleri, Çırak Mektepleri... Şimdilik bu kadarı da yetişir” -HD. Sayı: 25 Öğüt/Halka 3 Akçuraoğlu- (Sever,2022, s. 285).*

Benzer şekilde okul yapımında köylülerin zorlanmaması, kendi okullarını yapma konusunda nasıl davranmaları gerektiği konusunda yol gösterici yazılar da yayımlanmıştır. Halkın okulları aşama aşama nasıl tamamlayabileceği, bunun için kendi imkanlarını nasıl kullanabileceğine dair bilgi verilmiştir:

*“Köylerde, kasabaların mahallelerinde, çocuklar için evkafın yahut hükümetin mektebi yoksa köylüler, mahalleliler mektep açabilirler; bunların masrafı pek az bir şeydir. Hem o masrafta iyi tarlaya atılan tohuma benzer; üç dört yıl sonra sekiz on misli mahsül verir. Köylüler elbirliği ile bir ev yapıvererek içine sanatını bilen bir hoca oturtular mı, köy mektebi oldu bitti demektir. Mahsüller iyi olup köylünün eline avucuna birkaç para girdikçe o mektebin eksikliği gediği yamanır, doldurulur. Mesela çocukların oturması için sıralar yaptırılır, hocaya bir sedirle masa tedarik olunur, sonra yazı yazmakta kolaylık için tebeşir ve yazı tahtası alınır, kitaplar alınır, daha da para bulunabilirse harita filan da getirtilir”. - HD. Sayı: 27 Öğüt/Halka 4- Akçuraoğlu- (Sever,2022, s. 307).*

Ülkenin içinde bulunduğu koşulların ve eğitimin durumunun farkında olan aydınlar, HDD'de yazdıkları yazılarda kırsalda ve köylerde okul bulunmasına, eğer okul yoksa halkın kendi imkanları ile bir okul yaptırması gerektiği fikrini halka aşılama önem verilmiştir. Zira okul bulunduğu köyü ve o köyün ahalisini dönüştürecek, köylüyü her anlamda aydınlatacak ve geliştirecektir. Bu da kalkınmaya katkı sağlayacaktır çünkü okuma yazma bilen köylü daha iyi tarım yapacaktır, modern

tarım makinelerini kullanabilecektir, daha çok verim alacaktır, hesap ve planlama yapmasını öğrenecektir. Ancak günümüzde köy okullarının kapatıldığını düşünecek olursak, özellikle kırsalda okulun ve öğretmenin bulunmasının halkı eğitime ve aydınlatma amacı açısından II. Meşrutiyette hedeflenen, istenen noktadan daha geriye düştüğünü söylemek mümkündür.

### Meslek Eğitimi

HDD’de halkın okuma yazma bilmesi kadar meslek öğrenmesine, mesleki okullara çocuklarını göndermesine ve bu yolla kendi işlerini daha iyi yapabilmelerine olanak yaratmalarına yönelik çok sayıda yazıya yer verilmiştir. Örneğin HDD 20. Sayıda “Akıllı Baba” öyküsünde Ali Suad, köyden şehire ihtiyaçlarını karşılamak için giden bir baba ile oğul arasında geçen sohbet içinde sanat ve meslek sahibi olmak için eğitimin ve okula gitmenin, okuma yazma öğrenmenin önemini anlatırken, HDD 22. Sayıda yer alan yazısında ise çocuklara her türlü sanatı öğretmek gerektiğinin, bilim ve sanat öğrenen çocuğun daha çok kazanacağını altını şu satırlarla çizer:

*“Çocuklarımızı eğitmek için sanat mektebi arayarak oralara da çocuklarımıza her türlü sanatı öğretmeliyiz. Terzilik, kunduracılık, dülgerlik, demircilik, baytarlık, bezzazlık, ekmekçilik, yağ, peynir, tuzlama balık, et, pastırma yapma, aşçılık, bakkallık, şekercilik, tavuk yetiştirmek, sarraflık, bankerlik, gibi para işlerini hep bildirmeliyiz. İşte bunlar için seksen kuruluşumuzun beşini onunu sarf edersek, bu para elden gitmiş sayılmaz, artmış sayılır, çünkü evladımız bu para ile ilim ve sanat öğrenip geri gelirse daha çok para kazanır.” -HD. Sayı: 22. Bir Altının Taksimi, Ali Suad- (Sever,2022, s. 258).*

Benzer şekilde HDD 26. Sayıda Abdülfeyyaz Tefvik, “Baba Öğütü-13” başlıklı yazısında çocukların terbiyesinde çıraklık eğitimine ve çekirdekten yetiştirmenin önemine değinir. İyi niyetin kendi başına yeterli olmadığını, usulsüz ve bilgisiz çalışmaktan fayda gelmeyeceğini, bunun için de çocukların küçük yaşlardan itibaren iş bilen ustaların yanında ticaret ve sanat öğrenmeleri gerektiğini belirtir (s. 297-298).

Akçura ise çıraklık eğitiminin esnaf aracılığıyla hem teorik hem de iş başında pratik olarak uygulanmasının yollarını anlatır:

*“Çırak mektepleri kasabalarda, şehirlerde yapılmalıdır. Esnaf aralarında para toplayıp, çıraklarına mahsus mektep açar. Bu mekteplerde okuyup yazma öğretildikten sonra, hesap gibi, çizgi çizmek, resim yapmak gibi sanatlarına yarayacak ilimler de kısaca sadece gösterilir. Çıraklar sabahleyin 2-3 saat mektepte bulunduktan sonra dükkanlarına gelerek çalışırlar, mektepte okudukları işlerini kolaylaştırır, içlerinden istidatlıları mektepte okuduklarından faydalanarak sanatlarını ileri götürmeye terakki ettirmeğe de muvaffak olabilirler.” -HD. Sayı: 27 Öğüt/Halka 4- Akçuraoğlu- (Sever,2022, s. 308).*

Benzer şekilde “Esnaf İçin Terakki Yolları / Çırak Mektepleri” başlıklı F. (yazar ismi verilmemiş) imzalı yazıda da Avrupa’da çıraklık eğitimine dair bilgiler vermekte

ve mesleki eğitimin okullarda yapılmasının önemine değinmektedir, bu şekilde çocuklar, yetişkinler ve işçiler akşamları okula devam etme şansı bulmakta ve gündüz de çalışmaktadırlar. Bu uygulamanın Türkiye'de hayata geçirilmesi için bu okulların esnaf tarafından açılmasına, bilgisizliğin anca bu yolla yenileceğine, babadan oğula geçen cehalet zincirinin böyle kırılabileceğine dikkat çekmektedir:

*“...sade çıraklığın bu sırada sanat duygusu veremediğini gören Frenkler dershaneler açmışlardır. Böyle mektepler pek faydalıdır. Burada umumi bilgilerle beraber bütün sanatların esasları da öğretilir. Buraya devam eden bir genç kendi tabiatı isti'dadıyla en çok uyuşan bir sanata girer. Ve daha çok muvaffak olur. Bahusus diğer sanatlarda neler yapıldığını bilmek emin ve süratli adımlar atmak için en kuvvetli bir müessirdir. Bu mekteplerde dersler gece verilir. Avrupa'nın bütün elektrik fabrikalarında amele gündüz makine başında gece sıra üstünde çalışır. Gündüz ameliyatını yani nasıl yapıldığını gece nazariyatını yani nasıl olduğunu öğrenir. Bu vechile sanata derin bir merbutiyet de doğar. İşçi olduğu zaman yaptığı şeyi ibtidasından sonuna kadar bilir. Daha dikkatle çalışır. Bizde böyle bir mektep açılırsa oraya sadece çıraklar değil ustalar bile devam etmelidirler. Hem bu mektebi esnaf kendileri açmalıdır. Çünkü memleketimizde sanat da bilgisizlik gibi babadan kalır. Bir çocuk babasının sanatına girer. -HD. Sayı: 46. Esnaf İçin Terakki Yolları / Çırak Mektepleri. F.- (Sever,2022, s. 510).*

HDD de halkın eğitiminde öne çıkan konulardan biri de köylülerin modern tarım ve çiftçilik yöntemlerini öğrenmesidir. Bu denemle Rençber mektepleri HDD'de detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Zira o dönemde nüfusun çoğunluğunun köylü olduğu ve halkçılık anlayışının aynı zamanda köycülük olduğu göz önünde bulundurulduğunda rençber mekteplerinin önemi daha da anlaşılır olmaktadır. Rençber mekteplerinin hem çocuklar hem de yetişkinler için yararlı olacağı, bu okullara gündüz çocuklar devam ederken akşamları da yetişkinlerin gidebileceği vurgulanmaktadır. Nitekim Yusuf Akçura rençber mektepleri yoluyla yeni tarım araçlarının nasıl kullanılacağını ve onlardan sağlanacak faydaların neler olduğu konusunda şunları yazmaktadır:

*“Çocuk mektepleri olan köylerin, kasabaların birkaçı bir araya gelip dışlerinden turnaklarından artırebildikleri para ile rençber mektepleri yapmak yoluna da girmelidirler. Rençber mekteplerine masraf biraz fazlaca gider adam akıllı yapılabilirse faydası pek çok olur.*

*Bunlar da çocuklara hatta akşam dersleri ile gençlere, isteyen yaşlılara bile yeni çift avadanlıkları gösterilir, o avadanlıkların nasıl kullanılacağını anlatılır ve onları kullanmaktan çıkacak faydalar söylenir; tarlalara çıkılıp yeni avadanlıklarla iş görülür. -HD. Sayı: 27 Öğüt/Halka 4- Akçuraoğlu- (Sever,2022, s. 308).*

Görüldüğü üzere mesleki eğitim II. Meşrutiyet dönemi aydınları tarafından halkı ileriye taşıyıcı ve onun kendisini geliştirecek, aldığı eğitimi günlük yaşamının



kalitesini artıracak ve hayatına doğrudan uygulayacak şekilde planlanmasının hedeflenmektedir. Geleneksel tarım, sanat ve zanaat öğrenme ve uygulama yöntemleri yerine modern okulların açılması ve buralarda koşullara göre hem çocukların hem de yetişkinlerin gidebileceği anlatılmaktadır. Ancak devletin içinde bulunduğu koşullar, savaşlar gibi nedenlerle diğer eğitim alanlarında olduğu gibi mesleki eğitimde de sorumluluk daha çok halkın kendisine bırakılmaktadır. HDD’de mesleki eğitim ile ilgili söylemler göz önünde bulundurulduğunda Osmanlı’da Tanzimat döneminden başlayarak mesleki eğitimde birtakım yenilikler ve iyileştirmeler yapılmış olmasına rağmen bunların daha çok şehir merkezleri ile sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Zira HDD’de yer alan yazılarda mesleki eğitimin halk için ne kadar önemli olduğu anlatılırken hem köylüye hem de esnafa kendi okullarını kendilerinin açması ve kendi imkanları ile kendini yetiştirmesi ve cehaleti yenmesi önerilmektedir.

### **Evlat Terbiyesi / Modern Çocuk Yetiştirme Yöntemleri**

“Halka Doğru” dergisinde evlat terbiyesi en çok üzerinde durulan konulardan biridir, zira ulus inşasında geleceğin toplumunu oluşturacak çocukların iyi yetiştirilmesi ve doğru terbiye edilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda evlat terbiyesinde eski ve köhnemiş adet ve uygulamaları terk etmenin gerekliliği, anaların rolü, geleneksel usullerin çağın gereklerine uygun şekilde güncellenmesi ve modern çocuk yetiştirme yöntemlerinin benimsenmesi gereğinden bahseden yazılara yer verilmiştir. Gelecek nesillerin terbiye edilmesi konusu özellikle Abdülfeyyaz Tevfik tarafından oldukça yoğun işlenmiştir. “Baba Öğüdü” adı altında yazmış olduğu yazıların çoğunda çocukların terbiyesine değinmektedir. Ona göre bir milletin selameti kadın ve çocuklarının terbiyesine bağlıdır.

Tevfik evlat terbiyesinin ailede başlayıp mekteplerde devam edeceği üzerinde durarak terbiyenin aileler için çocuklarına karşı bir görev ve sorumluluk hatta borç olduğunu, çünkü toplumca yükselmenin ana etkeninin terbiye olduğunu, Osmanlı’nın da terbiye ile yükseldiğini ancak terbiyenin ihmal edilmesi sonucu bozulduğunu ve çöküşün başladığını ifade eder:

*“Aman analar, babalar, kardaşlar iki yüz seneden beri Osmanlı boğazına sarılıp gittikçe sıkın bu korkunç pençe, sizin uyanıklığınız, sizin himmetinizle kopacak, evlatlarınızı miskinliğe mahcubiyete sürükleyen iğrenç terbiyeyi artık eziniz, çiğneyiniz... Siz bunu idrak eder, yeni serbest terbiye ile kanlı canlı evlatlarla yetiştirmeğe başlarsanız asıl o zaman vatanı kurtarmış olacaksınız... Bu ümit ettiğimiz çalışmaktan yılmaz, dinç nesli yetişmiş görenler ne bahtiyar olacaklar, zira Osmanlı mülkün, Osmanlı sancağını böyle metin ellere emanet ederek gözlerini kapayabileceklerdir”- HD. Sayı: 28. Baba Öğüdü-14- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever,2022, s. 320).*

Abdülfeyyaz Tevfik’e göre terbiyenin namus, mertlik, fedakarlık, doğruluk gibi ahlaki temelleri vardır ve köksüz, temelsiz hiçbir şey olmayacağı gibi, temelsiz terbiye de olmaz. Bu nedenle evlat terbiyesinde geleneksel değerler dikkate alınmasını, ancak gerekli yerlerde kökleri sarsılmayacak şekilde güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yazara göre bir fidanın daha gür ve güçlü olabilmesi için

budanmaya ihtiyacı olduğu gibi, çocuğun terbiyesinde de yararlı ve zararlı filizler yani usul ve gelenekler tespit edilmeli ve zararlı usuller terkedilmeli, yerlerine yeni olanlar konulmalıdır:

*“Çocuk terbiyesi zamana göre değişmelidir ancak zamana göre değiştirmesi lazım dediğimiz kısım terbiyenin yolları ve dallarıdır terbiyeyi değiştirmek bütün bütün temelini bozmak demek değildir” -HD. Sayı: 8. Baba Öğüdü -6- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever,2022, s. 102).*

Çocukları terbiye ederken onları ürkütmemek, korkutmamak, ihtiyaçlarından mahrum bırakmamak gereklidir (HD. 14. Baba Öğüdü-11- Abdülfeyyaz Tevfik, s.175-176). Tevfik'e göre çocuklar terbiye edilirken sağlıklarıyla, uykularıyla, düzenli alışkanlıklar edinmeleriyle de ilgilenilmelidir:

*“Ana baba olmak kolay değildir. Vazife onları vücuda getirmekle bitmez: asıl o zaman başlar: gün geçtikçe ehemmiyetini artırır. Çocuklar büyüdükçe onları adam yerine koyup konuşmalı, sevk-i tabii ile sordukları şeylerden sıkılmayıp bilakis memnun olarak gayet doğru cevaplar vermeli, mümkün oldukça beraber gezdirip her şeyi görmeye, düşünmeye alıştırmalı, akran ve emsaliyle gülip oynamalarına, koşup sıçramalarına hiç karışmamalı”- HD. Sayı:28. Baba Öğüdü-14- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever,2022, s. 320).*

Abdülfeyyaz Tevfik, yazı dizisinde yer alan bir diğer yazısında çocuk terbiyesinde çocukların cesaretlerini her neye mal olursa olsun kırmamak gerektiğini; onlara insan aklı sayesinde dünyanın neresinde olsa ekmeğini çıkarabilir fikri verilmesinin önemli olduğunu söylemektedir. Yazara göre ebeveynler daima çocuklarla konuşmalı; cesaretlerini, görgülerini kuvvetlendirecek sözler söylemeli, evin işleyişine, tarzına onları alıştırmak için onlara küçük işler yaptırılmalı, ailenin daha büyük işlerine onları da dahil etmeli, emniyet sandığı, banka gibi kurumlara giderken çocuklar da aile büyükleriyle birlikte götürülmeli ve gözlerinin açılmasına gayret etmelidir. Yazıda çocukların biraz yaşları ilerledikten sonra hane dışı işlerin de çocuklara bırakılması gerektiği, böylece küçük yaşlarında hayata alıştırılan çocukların büyüdükleri ve aile işleri başlarına kaldığı zaman şaşırmayacakları anlatılmaktadır. Yazar tecrübe görmüş çocukların işlerini kolaylıkla ve eksiksiz halledebileceğini anlatmaktadır -HD. Sayı: 34. Baba Öğüdü-15- Abdülfeyyaz Tevfik- (Sever, 2022, s. 380).

### **Kadınların Eğitimi**

“Halka Doğru” dergisinde kadınların eğitimi daha çok annelik ve iyi ev kadını olma üzerinden tanımlanmıştır. Zira örneğin Abdülfeyyaz Tevfik'e göre annelerin ulusu inşa edecek çocukları yetiştirme, terbiye etme sorumluluğu vardır. Bu nedenle ulusu eğitmek için öncelikle kadınları eğitmek gerektiğine ve kız çocuklarının da en az erkek çocukları kadar okutulmasının, terbiye edilmesinin önemine vurgu yapan şu ifadeleri önemlidir:

*“Bir milletin terbiyesine kadınlardan başlamadıkça, ıslahata kökten, temelden, haneden girişilmedikçe faydalı bir şey yapılamaz. Ananın, babanın yanlış diktikleri filizleri artık hocalar mümkün değil, düzeltemez; hele hocalar da ana, babalardan farksız olursa; vay o milletin haline...”*

*Ey vatandaş artık anladın. Eğer yurduna muhabbetin varsa, onu düşmanlara kaptırmak arzu etmezsen kızlarını da hiç olmazsa oğulların kadar okutmağa, terbiye etmeğe çalış. İlk selamet bayrağını (Fatma)n Memişinden evvel açacaktır -HD.Sayı: 12. Baba Öğüdü-9- Abdülfeyyaz Teyfik- (Sever,2022, s. 155-156).*

Onsekizinci sayıda “Kızlarımızı Okutalım” başlıklı imzasız yazı, kızların okumasının atalardan kalan fena ve yanlış düşüncelerden dolayı akla gelmediğini ancak bunun eski kafalı bir düşünce olduğunu ifade ettikten sonra kızların neden okutulması gerektiğini anlatır. Yazıya göre, kadının hesap kitap bilmesi, aklının erip kimseye muhtaç olmaması, bilinçli ve çocuklarına doğru terbiye verecek anneler olması, vatana, millete hayırlı evlatlar yetiştirmesi, başında bir erkek olmadığı kendi başının çaresine bakabilmesi, hükümet kapısına işi düştüğünde kimseye muhtaç olmadan işini görebilmesi gibi birçok nedenden dolayı kızların okutulması gerekmektedir. Aynı yazıda kızları cahil bırakmanın günah olduğu ve İslamiyet’in en parlak zamanlarında da müslüman kadınların hep okur yazar oldukları da belirtilmektedir (Sever, 2022, s. 214-215).

Kadın eğitimi HDD’de dönemin koşulları açısından ilerici bir bakış açısıyla ele alınmış ve kadınların eğitimi konusunda geleneksel bakış açısının terk edilmesi gerektiği anlatılmıştır. Yazarlara göre ulusun geleceği olan çocukları yetiştirecek olan kadınların eğitilmesi en az erkeklerin eğitimi kadar önemlidir. Bu nedenle kadınların eğitim hakkına vurgu yapılmış ve bu konuda somut öneriler sunulmuştur.

### **Halk Sağlığı Eğitimi**

HDD’de yer alan yazılarda yer verilen önemli konulardan birinin de halkın sağlığı olduğu görülmektedir. Nitekim sağlık hizmetlerinin bugün bile köylerde yeterince yaygınlaşmamış olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dönemin Anadolu’sunda savaşlar, yoksulluk, salgın hastalıklar, altyapı eksiklikleri, temiz içme suyu bulunmayışı gibi nedenlerden dolayı halkın sağlığını korumasının oldukça zorlayıcı olduğunu düşünmek mümkündür. Bu nedenle HDD yazılarında halk bir yandan verem gibi bulaşıcı hastalıklar, bulaşma yolları, korunma yolları ve yurt dışında veremle savaş konusunda yapılanlar hakkında bilgilendirilirken, bir yandan da sağlıklı beslenmenin önemi gibi sağlığı koruyucu tedbirler önerilmektedir.

Derginin 33. Sayısında yer alan ve A.Y. imzalı “Veremle Güreş” yazısı, veremin nasıl bir hastalık olduğunu ve dünyada en çok insan ölümlerine sebep olan hastalık olmasına rağmen koleraya, vebaya karşı karantinalar uygulanırken insanların vereme o kadar ehemmiyet vermediği ve ondan korunmak için çareler, tedbirler aramadıkları ifade edilmektedir. Avrupa’da veremle mücadele etmek için halkı bilinçlendirme çalışmaları yapıldığı, Rusya’da “verem günü” düzenlendiği ve o günde doktorların

verem hakkında halkı bilgilendirici konuşmalar yaptığı, o güne “Akçiçek” günü denildiğini ve papatyaların satıldığını, bu paraların da Veremle Güreşmek Cemiyeti sandığına konulduğu anlatılmaktadır. O gün tüm gazetelerde veremle ilgili bilgilerin aktarıldığı, veremin yenilebilir bir hastalık olduğunun anlatıldığı yazılara yer verildiği, bazı şehirlerde duvarlara, tramvaylara, otobüslere asılmış büyük resimler, büyük yazılarla veremin ne olduğu, nasıl bulaştığı, ondan nasıl korunulabileceğinin gösterildiği; akşam tiyatrolarda vereme dair oyunlar oynandığı ve şehirde verem sergisi açılarak, sergide kadın erkek hekimlerin ziyaretçilere bir çok malumat verdiği, risale ve beyanname dağıttıkları anlatılmaktadır. Bu şekilde şehirde veremi duymayan kalmadığı, veremle mücadelenin böyle olması gerektiği vurgulanıyor. Bu yazı okurlara, bir yandan veremle güreşin nasıl olması gerektiğini anlatırken bir yandan da veremin temizliğe ve beslenmeye dikkat edilerek, hasta kimselerden uzak durularak bulaşmasının önlenebileceğini ifade edilmektedir (Sever, 2022, s. 370).

Derginin yine 33. sayısında yer verilen “Verem” başlıklı yazı ise tamamen verem hastalığı ile ilgili bilgi vermeye ayrılmıştır. Veremin ölümcül bir hastalık olduğu, Osmanlı Devleti'nde her yıl yüz bin ila yüz yirmi bin kişinin veremden öldüğü belirtilmektedir. Yazıda vereme sebep olan mikroplardan, bulaşma yollarından, veremli hastaların karantinaya alınmasının gerekliliğinden, temizliğin öneminden, verem türlerinden, hastalığın belirtilerinden, veremden korunma yollarından ve tedavisinden bahsedilmektedir. Yazı verem hakkında sıradan bir insanın anlayabileceği bir sadelikte ve oldukça açıklayıcı bir biçimde yazılmıştır. Böylece sağlık hizmetlerine erişimi oldukça sınırlı olan halkın kendi önlemlerini almalarına yardımcı olmak ve halkı çağın en önemli salgın hastalıklarından birine karşı bilgilendirmek amaçlanmıştır (Sever, 2022, s. 372).

“Halka Doğru” dergisinde Uyanık imzalı üç farklı sayıda (48.,50.,52.) “*Bilinecek Şeyler*” başlıklı yazılarında Halk sağlığına ilişkin farklı alanlarda bilgiler vermiştir. Bunlardan ilki 48. sayıda yer alan “*Sağlık İçin... Ciğerlerimiz Nasıl Kabarıyor?*” alt başlıklı yazıdır. Yazar burada insan vücudunda yer alan, solunum, dolaşım, iskelet gibi sistemleri ve görevlerini, bu sistemlerin insanın hayatını devam ettirebilmesi için işlevlerini anlattıktan sonra, akciğerlerin işleyişi ve solunum hakkında detaylı bilgi vermektedir. Solunan havanın temizliğinin insan sağlığı için yararlarına değinmekte ve dergideki ilk yazısını şöyle tamamlamaktadır:

*“Şimdi bütün bu izahattan şu iki şeyi anlarız: Hayatımızı hasta olmaksızın devam ettirmek için: Evvela yiyecek içecek şeyler sonra bunları bize yarayacak bir şekilde sokacak bizi diriltecek hava lazım. Biz bunların nasıl yenmesi, nasıl olmasını öğrenirsek elbette Allah'ın bu en güzel makinasını iyi bir tarzda bozmağınızın kullanmış, hastalıktan kurtarmış oluruz. Biz bu başlangıçtan sonra işte yazılarımızda bunları ve hastalıkları öğrenmeye çalışacağız (Sever, 2022, s. 530-531).*

Derginin 50. Sayısında “*Sağlığı Korumak İçin Bir İnsana Ne Kadar Haza Lazımdır*” alt başlıklı ikinci “*Bilinecek Şeyler*” yazısında ise Uyanık insanların temiz havaya duydukları ihtiyacın nedenlerini ve uzun süreli kirli havaya maruz kaldıkları

zaman zehirlenme tehdidi ile karşı karşıya kalabileceklerini anlatmaktadır. Bunun için yaşadığımız alanların havasını temiz tutmaya ve yeterince havalandırmaya dikkat etmenin önemine değinmekte ve bu durumu şu ifadelerle vurgulamaktadır:

*“Havalarını değiştirmeyen adamlar intihar etmiş olurlar. Allah'ın yaptığı bir makineyi bozmak, kendisini kurşunla öldürmek ne kadar günah ise pis havayla zehirlenmekte o kadar fenadır. Herkes penceresinin üst camına hava girmesi için bir delik açmalıdır. Gündüz kapıları çerçeveleri dayamalıdır. Güneş gelsin, her tarafı süpürsün, hayat versin. Siz pis suda yıkanmaktan iğrenirsiniz, kokmuş bir eti yemekten herkes çekinir. Zehirlenmiş hava bunların hepsinden muzırdır. Çünkü sizin ince bir aletinize ciğerlerinize giriyor. Bir saniyenin içinde en ince damarlarınıza kadar yayılıyor, sizi zehirliyor. Sizin temiz hava ilk düşünceniz olsun. Her gün camlarınızı dayayınız. Pis kahvelere dolmayınız. Kendi kendinizi zehirliyorsunuz. Eğer hastaysanız bu ihtiyaç daha artar. Sönen bir ateşi niçin üflerler? Siz de hayatınızın alevini yeniden parlatmak için temiz havayla doldurmaya, yıkamağa mecbursunuz. Aksi takdirde üzerine bir kavanoz kapadığınız kıpkırmızı kömürlerin nasıl karardığını görüyorsanız hayatınızda öyle söyler. Hasta başında çok adam bulundurmayınız. Çünkü yukarıda gördüğünüz, onların nefesleri havayı zehirle doldurur. Dikkat ediniz hastayı ziyaret hastaya ihanet olmasın” (Sever, 2022, s. 551)*

Uyanık, HDD'nin son sayısı olan 52. Sayısında yer alan “Korunacak Şeyler” başlıklı yazıda ise alkolün vücuda ve insan sağlığına zararlarını ele almıştır. Biraz, şarap, rakı gibi içkilerin etken maddeleri ve hammaddeleri hakkında bilgi verip, vücuttaki etkilerini açıklamakta ve içkinin sağlık üzerinde hem dışardan görülen hem de görünmeyen ancak karaciğer, mide gibi iç organlara verdiği zararları açıklamakta ve sağlıklı bir hayat için içkiden uzak durmak gerektiğini belirtmektedir. İçkinin sadece tek kişiyi değil, bir soyu zehirlediğini ve inkılap için çalışan bir halka bunun yakışmadığını dile getirmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Osmanlı'da siyasi hayatın ve fikir hareketlerinin oldukça canlı olduğu II. Meşrutiyet döneminde özgürlükçü toplumsal ve siyasi ortamında etkisiyle birçok fikir akımları ortaya çıkmıştır. Özellikle Balkan Savaşlarının ve büyük toprak kayıplarının ardından, II. Meşrutiyetle yaratılan özgürlük ortamı içinde yurda dönen aydınlar elde kalan son toprak parçasını korumak ve halkta milli bir bilinç uyandırmak için çeşitli arayışlar içine girmişlerdir. Bu arayışlar sonucu ortaya çıkan güçlü fikir akımlarından biri de Rus Narodnizmi ve Fransız solidarizminden etkilenecek ortaya çıkan halkçılık anlayışıdır.

Halkçılık anlayışını savunan ve Anadolu köylüsünü, halkı bilinçlendirmeyi, onlarda bir ulus bilinci inşa etmeyi hedefleyen aydınlar çeşitli yayınlar, dernekler, dergiler aracılığıyla halka ulaşma ve halkı eğitmenin yollarına başvurmuşlardır. Bu yayınlardan biri de “Halka Doğru” dergisidir. HDD aracılığıyla yazarlar yüzyıllardır

kendi kaderine terk edilmiş olan Anadolu'daki Türk halkına onun kendi kullandığı Türkçe yoluyla ulaşmayı ve onu uyandırmayı, ona ulus bilinci taşımayı hedeflemişlerdir. HDD'de yer alan yazılarda hayatın her alanından konular ele alınmış, halkın geleneksel olana karşı yeni ve modern olanla tanışması, hayatın akışını modern olana göre inşa etmesi için eğitilmesi amaçlanmıştır.

“Halka Doğru” dergisinin yayımlandığı bir yıl boyunca halkın eğitimi açısından öncelik verdiği konulardan biri teşkilatlanma ve toplumsal örgütlenmedir. Yazılarda ocak, dernek, sendika, sandık, kooperatif, şirket, lonca gibi yapılar altında halkın örgütlenmesi, bir araya gelmesi ve birlikte hareket edilmesinin toplumsal ve iktisadi faydalarına dikkat çekilmiştir. Bu şekilde hem Türk olma, Türklerin bir araya gelmesi ve ulus bilinci oluşturması sağlanacak hem de yüzyıllardır ekonomik zorluklarla boğuşmak ve ezilmek zorunda kalan halk emeğinin karşılığını alacak, ezilmeyecek ve kalkınabilecektir.

II. Meşrutiyet döneminde birçok yeni okul açılmış, eski okullar önemli ölçüde ıslah edilmiş olsa da bunlar çoğunlukla şehir merkezlerinde açılan okullardan ibarettir (Hayta ve Ünal, 2003: 208). Kırsal kesimde ise geleneksel sıbyan/mahalle mektepleri bulunmaktadır ve buralarda bir camiye bağlı bir odada genellikle köyün imamı veya alt kademedeki bir dini ulema Kur'an okumayı, ezberlemeyi öğretmektedir. Mahalle mektepleri genelde varlıklı Müslümanlar tarafından kurulmakta, giderleri ise dini vakıflardan ve öğrenci ailelerinin hocalara verdiği haftalıklardan karşılanmaktadır (Somel, 2019). Okul açılması ITC tarafından da teşvik edilmiştir nitekim Türk Ocağı'nın iç tüzüğü'nün 3. maddesinde “Cemiyet maksadını elde etmek için Türk Ocağı adlı kulüpler açarak dersler, konferanslar, müsamereler tertip, kitap ve risaleler neşreder, mektepler açmaya çalışacaktır”. ifadesine yer verilmiştir, yani Türk Ocakları'nın halkın eğitime yönelik amaçları içinde okul açmak da yer almaktadır (Sarınay, 2004).

Mektep açma/ okul yaptırma HDD'de yazılarında da yer verilen konulardan biridir. HDD yer alan yazılarda da halka kendi okullarını yaptırmalarını salık verilmekte ve bunu nasıl yapabileceklerine dair somut öneriler sunulmaktadır. Bu bağlamda halktan önce imcece usulü ile bir sınıf olacak şekilde bir yapı yapmaları ya da mevcut binaları onarmaları, daha sonra eklentilerle bu okul binalarını büyütmeleri ve içine eğitim için gerekli materyalleri almaları salık verilmektedir. Aynı zamanda kurulacak ortak sandıklar, şirketler ve cemiyetlerle de okul yapılmasına katkıda bulunabilecekleri anlatılmaktadır.

Okuma- yazma ve okuryazarlık oranları modern halk eğitimi alanının her zaman temel konularından biri olagelmıştır. Günümüzde de halen devam eden okuryazarlığı yükseltme ve nüfusun tamamını okuryazar kılma girişimleri ve çabaları II. Meşrutiyet döneminde de halk eğitimi faaliyetleri içinde önemli bir yer tutmuştur. Akyüz (2001) bu durumu,

*“23 Temmuz 1908'de Meşrutiyet'in yeniden ilanından itibaren ülkenin her yanında yoğun bir halk eğitimi çalışması başlamıştır. Bu çalışmayı özellikle siyasi partiler, dernekler, okullar yürütmüş, basın da halkı teşvik etmiştir. Bu*

*halk eğitimi faaliyetleri daha çok gece dersleri, konferanslar, kurslar şeklinde yapılmıştır.”*

şeklinde ifade etmiştir. Bu dönemde okuma olanağı bulamamış yaşlılara, yoksul çocuklara, tutuklulara okuma-yazma, hatta bazı mesleki bilgiler öğretilmeye çalışılmıştır (Yıldız, 2021).

Çavdar (1985), Türkiye’de 1923 yılında vilayet salnamelerine dayalı olarak yapılan tahminlere göre 11-12 milyon, 1927 yılı sayımına göre ise 13,6 milyon nüfus bulunduğunu ve bu nüfusun büyük çoğunluğu kırsal alanlarda yaşadığını belirtmektedir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında nüfusun okur – yazarlık oranı oldukça düşüktür. Nitekim 1920’lerin başında altı yaşından büyük Müslüman nüfusun %10’u bile okur-yazar değildir. 1927 yılında yapılan nüfus sayımından elde edilen verilere göre ise, nüfusun ancak %11’i okur - yazar durumundadır (Çavdar, 1985; Tezel, 1986; Zürcher, 2006).

HDD’de yer alan yazılarda da halkın eğitiminde okul yaptırma gibi okuma yazma öğrenmenin önemine de dikkat çekilmektedir. Okuma yazma bilmenin kişileri kendilerini ifade edebilmeleri, haklarını arayabilmeleri, modern tarım ve üretim yapabilmeleri, san’at, zanaat, sağlık hizmetine erişebilmeleri, kendi bütçelerini yönetebilmeleri açısından elzem olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda yazılarda okuma-yazma öğrenmeyi teşvik etmek için dini söylem ve öğelere de yer verilmiştir.

Benzer şekilde kadınların ve kız çocuklarının eğitilmesi konusunda da geleneksel olumsuz inanç ve anlayışların terk edilmesi ve kadınların eğitilmesi, okuma yazma öğrenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Zira kadınların hem toplumsal hayata katılımı ve kimseye bağımlı olmamaları için okuma yazma öğrenmeleri önemlidir. Hem de kadınlar geleceğin kurucusu olacak, ulusu inşa edecek çocukları yetiştirmektedirler. Bu nedenle de modern eğitilmiş anneler çocuklarını daha iyi eğitebilecekler, çocuklarını yetiştirebileceklerdir. Şahin ve Tokdemir (2011) de kadın eğitiminin II. Meşrutiyet döneminin, dünyada gelişen kadın hareketlerinin paralelinde kadın eğitiminin tüm kademeleriyle örgütlenmeye başladığını ifade etmektedirler. Zira bu dönemde girilen I. Dünya Savaşı şartları da kadının toplumsal yaşam içinde yer almasını hızlandırıcı bir etki yapmış, toplumdaki erkek nüfusun savaşta olması kadınların çalışmasını zorunlu kılmış, kadın eğitiminin gelişmesine önem verilmiştir (Ergün, 1996). Benzer şekilde Alkan, Yücekök ve Turan (1988: 88) da çalışmalarında İkinci Meşrutiyet’in Türk kadınına sağladığı eğitim imkanı onların toplum hayatına katılmalarını ve ekonomik alanda kendilerini gösterme mücadelesi vermelerini de sağladığını, kadının, toplumsal ve ekonomik hayata katılma süreci kadın derneklerinin kurulmasını da yol açtığını ortaya koymaktadır. Bu dönemde yayınlanan “Hanımlara Mahsus Gazete, Kadınlar Dünyası, Türk Kadını, Tedrisat Mecmuası, Muallim Mecmuası, Yeni Fikir ve Muallimler Birliği Mecmuası incelenmiş olup aynı zamanda Yeni Turan, Demet, Mehasin, Sırat-ı Müstakimde, Sebilurreşat, Türk Yurdu, Yeni Felsefe, Sıyanet ve Bilgi Yurdu Işığı gibi birçok dergilerde de kadınlar tarafından, kadın eğitiminin önemine işaret eden yazıların yayımlandığı görülmüştür (Karagöz ve Şanal, 2015:679).

Çocuk yetiştirme HDD'de önemle üzerinde durulan halk eğitimi konuları arasında yer almaktadır. Yeni bir toplum, yeni bir ulus inşa etmede en önemli unsurlardan biri çocukların terbiyesi olarak görülmüştür. Hayatın her alanında olduğu gibi çocuk yetiştirmede de eski ve geleneksel yöntemlerin terk edilip modern yöntemlerin benimsenmesi önerilmiştir. Zira modern bir ulus olmanın yolu o ulusun çocuklarını iyi yetiştirmekten geçmektedir. Nitekim II. Meşrutiyet döneminin önemli eğitimcilerinden Satı Bey'e göre de, çocukluk çağının doğrudan doğruya terbiyenin zamanıdır; duygular ve alışkanlıklar burada verilmektedir (Ergün, 1996). Sâti Bey çocuk terbiyesini, insanın bütün kuvvet ve kabiliyetini hem kendine hem de bütün insanlığa faydalı olacak şekilde mümkün olduğu kadar arttırması olarak tanımlıyordu (Mustafa Sâti, 2002: 3).

HDD'de halkın eğitiminde mesleki eğitim de öne çıkan başlıklardan biridir. Zira yüzyıllardır geri kalmış, unutulmuş Anadolu köylüsü modern tarım, san'at, zanaat konularında da geleneksel yöntemlere bağlı olduğundan emeğinin karşılığını alamamaktadır. Bu nedenle yazılarda halkı meslek eğitimine yöneltici önerilere sıkça yer verilmiştir. Böylece halk hem yeni meslek alanlarını tanıyacak hem de halihazırda yapmakta olduğu meslekleri daha modern yöntemlerle yapmanın yollarını öğrenecektir. Bu okulların hangi alanlarda olması gerektiği, nasıl açılacağı, kimlerin bu okullara gideceği detaylarıyla anlatılmıştır. Bu okullarda meslek öğrenenlerin modern bilgileri kendi yaşamlarında ve içinde buldukları toplumda uygulamalarının ve bu yolla modernleşmenin önemi vurgulanmıştır. II. Meşrutiyet döneminde mesleki eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar da (Erkek, 2018; Ergün, 2009; Aşçı, 2020) II. Meşrutiyet'in getirdiği heyecanla bu dönemde genel eğitimle birlikte mesleki eğitimin de ön plana çıkarılmaya çalışıldığını ve bu mekteplerde bir yenilik ve canlanma yaşanmaya başlandığını iddia etmektedirler. HDD'de yer verilen halk eğitimi konularından biri de halk sağlığıdır. Dönemim bulaşıcı hastalıkları hakkında bilgilendirme yazılarının yanı sıra sağlıklı kalmak için yapılması gerekenler konusunda da yazılara yer verilmiştir.



### References

- Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi. [History of Turkish Education from the Beginning to 2001]. Alfa Yayınları.
- Alkan, Ö.M., Yücekök A. N. ve Turan, İ. (1998). Tanzimattan Günümüze İstanbul'da STK'lar [NGOs in İstanbul from Tanzimat to the Present]. Tarih Vakfı
- Aşçı, E. (2020). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikalarına Bakış [Overview of Education Policies in the Second Constitutional Monarchy Period]. Turkish History Education Journal, 9(2), s. 492-509. DOI: 10.17497/tuhed.676873
- Berkes, N. (2002). Batıcılık, Ulusçuluk ve Toplumsal Devrimler [Westernism, Nationalism and Social Revolutions]. Kaynak Yayınları.
- Berkes, N. (2008). Türkiye'de Çağdaşlaşma [Modernisation in Turkey]. Yapı Kredi Yayınları
- Corbin, J.& Strauss, A.(2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks:Sage.
- Çavdar, T. (1985). Türkiye'de Nüfus ve Nüfus Sorunu [Population and Population Problem in Turkey]. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt: 6, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ergün, M. (1996). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri [Education movements in the Second Constitutional Monarchy Period]. Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2009). II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri [Importance of Educational Reforms in the Second Constitutional Monarchy Period in Turkish Modernisation]. 100. Yılında II.Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslar arası Sempozyumu, Bildiriler, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi yay, s.263-273.
- Erkek, S.M. (2018). II. Meşrutiyet Döneminde Mesleki Eğitimin Üç Sacayağı: Sanayi, Ticaret ve Ziraat Mektepleri [Three Pillars of Vocational Education in the Second Constitutional Monarchy Period: Industrial, Commercial and Agricultural Schools]. Turkish History Education Journal. Cilt: 7 Sayı: 2, s.443 – 465.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, Qualitative methods in organizational research, a practical guide (s. 147-166). SAGE publication.
- Georgeon, F. (2020). Osmanlı-Türk Modernleşmesi (1900-1930) [Ottoman-Turkish Modernisation (1900-1930)], Çev. Ali Berktaş, Yapı Kredi Yayınları.

- Güdek, O. (2007). Halka Doğru Dergisi, Tahlili Fihrist, İnceleme, Seçme Metinler [Halka Doğru Magazine, Analysis Index, Research, Selected Texts]. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Gündoğdu, A., Güler, C. (2023). Halka Doğru Mecmuası ve Halka Doğru Düşüncesi [Halka Doğru Journal and Halka Doğru thought]. Türk Ocağı Yayınları.
- Gündüz, M. (2007). II. Meşrutiyetin Klasik Paradigmaları İçtihad, Sebilü'r-Reşad Ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler [Classical Paradigms of the Second Constitutional Monarchy Social Thesis in İçtihad, Sebilü'r Reşad and Türk Yurdu]. Lotus Yayınevi.
- Gürsoy, Ü. (1999). İkinci Meşrutiyet Dönemi Dergileri Üzerine Bir Araştırma [A Research on the journals of the Second Constitutional Monarchy Period]. Bizim Büro Basımevi.
- Hayta, N. ve Ünal, U. (2003). Osmanlı Devlet'inde Yenileşme Hareketleri (17. Yy Başlarından Yıkılışa) [Reform Movements in the Ottoman State (From the Beginning of the 17th Century to the Collapse)]. Gazi Kitabevi.
- Karagöz, S. ve Şanal, M. (2015). İkinci Meşrutiyet Dönemi Kadın Gözüyle Kadın Eğitim [Women's Education from Womens's Perspective in the Second Constitutional Monarchy Period]. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 8, Sayı: 39, s.679-691.
- Lewis, B. (1998). Modern Türkiye'nin Doğuşu [The Emergence of Modern Turkey]. TTK Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.
- Ocak, H.C. (2002). Osmanlı İktisat Düşüncesinin Gelişiminde Halka Doğru Dergisinin Yeri [The Role of Halka Doğru Magazine in the Development of Ottoman Economic Thought]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Odabaşı, İ. A. (2011). Selanik İttihat ve Terakki Üçüncü Kulübünün Köylü/Köycü Gazetesi; Vatandaş [The Peasant/Peasant Newspaper of the Thessaloniki Committee of Union and Progress Third Club; Citizen]. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, Cilt: 10, Sayı:22, ss. 47-63
- Odabaşı, İ. A. (2015). II. Meşrutiyet Basımında Halkçılık, Köycülük, Sosyalizm [Publicism, Pesantism, Socialism in the Second Constitutinal Monarchy Press]. Dergah Yayınları.
- O'Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project. SAGE Publications Inc.

- Özden, M. (2011). Bir Halkçı Münevverler Platformu: Halka Doğru Dergisi (1913-1914) [A Platform of Publicist Intellectuals: Halka Doğru Magazine (1913-1914)]. Milli Folklor, Yıl 23, sayı 89, s. 109-119.
- Özpay, A. (2016). Sosyal Hayatın Aynası: Halka Doğru [Mirror of Social Life: Halka Doğru]. Uluslararası Edebiyat ve Toplum Sempozyumu Bildirisi. 28-30 Nisan 2016
- Sarıay, Y. (2004). Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları (1912-1931) [The Historical Development of Turkish Nationalism and Turkish Clubs (1912-1931)]. Ötüken Neşriyatı.
- Sâti Bey, M. (2002). Eğitim ve toplumsal sorunlar üzerine konferanslar [Lectures on education and social problems]. (Haz. O. Kafadar, F. Öztürk). Kültür Bakanlığı Yay.
- Somel, S.A. (2019). Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839- 1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin [Modernisation of Education in the Ottoman Empire (1839-1908)]. Çev. Osman Yener. Üçüncü Baskı. İletişim Yayınları.
- Şahin, M., Tokdemir, M. (2011). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler [Developments in Education during the Second Constitutional Monarchy Period]. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(4), 851 - 876.
- Tamir, A. ve Aytaç, P. (2022). Halka Doğru [Towards the Public]. Mustafa Sever (Ed). Barış Kitap
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler [Changes in the Education System from Tanzimat to the Republic]. İçinde; Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, Cilt 2 s. 456-478, İletişim Yayınları.
- Tezel, Y. S. (1986). Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi (1923 – 1950) [Economic History of the Republican Era (1923-1950)]. Yurt Yayınları.
- Toprak, Z. (2013). Türkiye'de Popülizm 1908-1923 [Popularism in Turkey 1908-1923]. Doğan Kitap
- Yıldırım, D. (1998) Türkiye'de Folklor araştırmalarının gelişme devreleri [Development of Folklore Research in Turkey]. Türk Bitiği içinde. Akçağ yayıncılık (43-60).
- Yıldız, A. (2021). Osmanlı'da Modern Halk Eğitiminin Doğuşu. Mehmet Bilir'e Armağan [The Emergence of Modern Public Education in the Ottoman Empire]. içinde. (ed. Meral Uysal, Ahmet Yıldız, Ş. Erhan Bağcı, Nurcan Korkmaz). Ankara Üniversitesi Yayınları

- Yiğitbaş, M. ve Özdemir, H. (2012). Türkçü Bir Dergi: Halka Doğru ve Şiir Dünyası. Edebi Eleştiri Dergisi [A Turkic Journal: Halka Doğru and Poetry World]. Takvim-i Vekayi'den 1928 Yılına Süreli Yayınlar ve Edebiyat Özel Sayısı, s. 311-328.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%20adresinden> 05.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Zürcher, E. J. (2006). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi [Turkey: A Modern History]. İletişim Yayınları.

### **Ethical Declaration and Committee Approval**

Since this research was not conducted on individuals, it didn't require an ethics committee decision.

Bu araştırma bireyler üzerinde gerçekleştirilmediğinden etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.





## Geography Education in Social Studies: A Comparison of the 2018 and 2024 Curricula

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 07.24.2024    | 01.10.2025    | 04.15.2025     |

**Aygül Gürler<sup>1</sup>**   
Ankara University

**Gürcan Gürgen<sup>2</sup>**   
Ankara University

### Abstract

This study compares the 2018 and 2024 Social Studies Curricula within the geography discipline using document analysis, a qualitative research method. Data sources include the 2018 and 2024 Social Studies Curricula (grades 4-7) and the Common Text of The Century of Türkiye Education Model Curriculum. These documents were analyzed descriptively in terms of acquisitions, learning areas, skills and literacies, values, and assessment methods. Findings were presented through tables and figures. The research concluded that, compared to the 2018 Social Studies Curriculum, the number of learning outcomes in the 2024 Social Studies Curriculum was reduced, there were changes in the content of the subjects, environmental literacy and map literacy were removed from the program, the number of skills increased but sub-skills directly related to geography were not included in the program and values education was emphasized. In this context, it is recommended that the learning outcomes be balanced, considering the interdisciplinary nature and the growing importance of global developments related to nature.

**Keywords:** Geographic acquisition, geographic skill, social studies curriculum, geography, social studies.

**Citation:** Gürler, A., & Gürgen, G. (2025). Geography Education in Social Studies: A Comparison of the 2018 and 2024. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 189-247. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1519989>

<sup>1</sup>*Corresponding Author:* PhD Student, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies Education, E-mail: [gurlera@ankara.edu.tr](mailto:gurlera@ankara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-0400-9398>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies Education, E-mail: [ggurgen@ankara.edu.tr](mailto:ggurgen@ankara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-0224-1644>

Individuals are not born with an awareness of democracy, active participation, their rights and freedoms. It took a long time, from ancient times until the early twentieth century, for formal and compulsory school education to begin. In the past, different education systems were applied across various civilizations. With modern education, the need to develop structured curricula with specific standards emerged (Güven, 2018). A curriculum consists of the elements of 'goals (behavior, outcomes, learning outputs), content, learning experiences, and assessment' (Bektaş & Turan, 2022, p. 3). The basic structure of the Social Studies Curriculum (2018) is composed of 'learning areas, outcomes, competencies, skills, values, assessment, and evaluation' (Ersoy, 2021, p. 104). Curricula are prepared in line with national education policies, scientific, technological, and educational developments worldwide, international agreements, national constitutions, human rights and freedoms as stated in laws, teaching-learning approaches, educational philosophy, and curriculum theories. Additionally, they have student-centered content, are aligned with the requirements of the age in terms of resources and materials, are supported by teacher training, and can be updated (Korkmaz İ., 2019).

In the United States, various discussions about the content and objectives of social studies classes have continued since they began to be taught in schools. Social studies is an elementary and middle school course that uses knowledge from disciplines such as geography, history, civics, anthropology, law, economics, psychology, sociology, philosophy, and political science. It supports students in acquiring thinking and decision-making skills like a social scientist and determines the civic characteristics of future generations (Aslan, 2016; Barr, 1997; Brophy, 1990; Brophy & Alleman, 2006; Brophy & Alleman, 1992; Çalışkan & Uzunkol, 2021; Marker & Mehlinger, 1992; Parker, 2018). In this respect, the social studies course is "the most comprehensive of all school subjects" (Ross, Mathison, & Vinson, 2014, s. 25). Among the disciplines under the umbrella of social studies, geography is effective in cultivating conscious and environmentally sensitive individuals.

Geography, in its simplest form, is the study, understanding, and presentation of the world. Geography is a science that examines natural, human, and economic phenomena on the Earth's surface, establishing a connection with humans (Doğanay & Doğanay, 2020; Haas, 1989). Geography education helps individuals recognize both the world and our country, make informed decisions for development, cultivate patriotism, and improve problem-solving skills, thus contributing not only to the individual but also to their surroundings and country (Taş, 2008; Ünlü et al. 2002). In understanding space, revealing the interaction between space and humans, and establishing cause-and-effect relationships, geography, which is taught under the umbrella of social studies in middle school, plays an important role (Ünal & Ünal, 2012). Like other sciences, geography has certain fundamental principles when introducing the Earth and its phenomena. Geography, which examines human-nature relations based on the principles of causality, distribution, and connection, is one of the disciplines that plays a role in cultivating individuals with the qualities specified in Law No. 1739 on Basic Education and in the specific objectives of the Social

Studies Curriculum (Doğanay, 1993; Basic Education Law, 1973; Karatekin & Sönmez, 2016; Ministry of National Education, 2018). In the United States, organizations such as the National Council for Social Studies (NCSS), The American Association of Geographers (AAG), and the National Council for Geographic Education (NCGE) establish national standards in various disciplines, influencing the content of social studies courses. Geography standards determined through a thematic approach enrich the learning of geography in social studies classes. These themes include movement, place, regions, location, and human-environment interaction (Artvinli & Kaya, 2010; Parker, 2018). The learning outcomes of social studies contribute to the acquisition of geographical knowledge, skills, and literacy.

Geographic skills can be utilized in many aspects of daily life (such as finding a location, buying a house, commuting between work, home, and school) to make our lives easier. These skills enable us to develop geographic thinking, allowing us to understand, analyze, and generate new ideas about spatial information (Taş, 2008). Geographic skills are abilities acquired through the use of knowledge provided by geography. These skills include: map skills, fieldwork skills, geographic observation skills, geographic inquiry skills, the ability to perceive change and continuity, the ability to use evidence, and the ability to prepare and interpret tables, graphs, and diagrams (Ünlü, 2011). The skills in the 2018 Social Studies Course Curriculum (SSCC) are directly (environmental literacy, map literacy, location analysis and spatial perception) and indirectly (Research, observation, using evidence, drawing and interpreting tables, graphs and diagrams) related to the discipline of Geography (Kaçar ve Bulut, 2020). Teaching these skills in social studies contributes to the "socialization" of students and helps them become "good citizens" (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017, s. 142). Some elements of the curriculum are dedicated to literacy.

Literacy encompasses "the knowledge, competence, and skills in a particular field" (Mkandawire, 2018, as cited in Dere & Ateş, 2023, p. 360). In other words, literacy is the sum of skills (Güneş, 2000, as cited in Çakmak E., 2013). In the 2018 Social Studies Curriculum (SSCC), environmental literacy and map literacy (Duman & Tural, 2019) are literacies associated with the geography discipline. Literacies, which have emerged with the contributions of various disciplines, have been integrated into curricula in Turkey since the 2000s. The processes of updating and revising curricula in Turkey are carried out by the Board of Education and Discipline under the Ministry of National Education.

In the last century in Turkey, changes and updates have been made to the social studies curricula for various reasons (Akpınar & Kaymakçı, 2012; Çatak, 2015; Korkmaz & Güler, 2020). Curricula encompass all activities related to the processes of teaching and learning (Çubukçu, 2015). In the 6th-grade guide of the Social Studies Curriculum (SBDÖP), the following reasons were provided for the changes made to the curriculum:

1. The changes and developments occurring globally,



2. The conclusions reached regarding evaluations related to European Union norms and educational approaches,
3. Needs analyses (Ministry of National Education, 2006).

In Turkey, the changes made to the curricula in 2017 for the reasons mentioned above began to be implemented starting in 2018. The process of the changes made to the 2018 Social Studies Curriculum (SSCC) is described as follows: examining the curricula of different countries, reviewing academic studies, gathering feedback from teachers and administrators, analyzing subject area reports from provinces, conducting surveys with open-ended questions, and analyzing various reports and documents (Constitution, legislation, development plans, council decisions, government programs, reports prepared by non-governmental organizations and political parties) (Ministry of National Education, 2018). The justification for the changes made to the curriculum in 2024 was stated as "simplifying the subject content to effectively implement the learning process" (Ministry of National Education, 2024, p. 4).

In the literature, there are many studies examining the social studies curricula and the geography discipline in the social studies course. In studies examining the social studies curriculum in the United States (Keskin & Coşkun Keskin, 2020) and comparing the social studies curricula of the U.S. and Turkey (Ütkür-Güllühan & Bekiroğlu, 2022), the curricula have been analyzed from various aspects. In the international literature on social studies curricula, various studies have provided evaluations of the social studies course (Ross, Mathison, & Vinson, 2014; Ross W. E., 2006; Thorton, 2008). As a result of the research conducted in the literature, the learning areas of geography discipline in the 4th grade textbook according to the 2017 curriculum (Çelen, Fidan, & Hayır Kanat, 2019), the objectives, skills, values and measurement and evaluation sections in the curriculum that started to be implemented in 2018 (Öztürk & Kafadar, 2020), 5th grade skills and values (Karasu Avcı & Bilen, 2023), the curricula applied in different courses in 2018 (social studies, life science, our city, science) (Şahin & İnce, 2020), the distribution of 2018 SSCC values and skills in learning areas and the weight status of different disciplines according to the learning areas in the curriculum (Turan, 2019). In addition, among the studies in the literature, social studies curricula of different years were examined comparatively (Çiftçi & Akça, 2019; Çoban & Akşit, 2018; Kalaycı & Baysal, 2020; Tonga, 2019; Turan R., 2018; Yıldırım & Çalışkan, 2024). The social studies curricula implemented after the Proclamation of the Republic were examined to cover certain periods (1924-2005 and 1924-2017) (Aykaç, 2011; Çatak, 2015; Korkmaz & Güler, 2020; Zabun, 2022). In various studies focusing on the curriculum, different dimensions of the curriculum were evaluated. Examination of the curriculum with a pluralism perspective (Ceylan & Korkmaz, 2021), 21st century skills (Yalçın & Tural, 2023), measurement and evaluation (Sönmez & Kılıçoğlu, 2016) were explained. In addition to these, the curriculum was examined according to the solo taxonomy (Bursa, 2022), curriculum evaluation with teacher opinions (Ocak & Kocaman, 2021;

Oflar, 2017; Turan R. , 2020; Uğur, Coşkun Keskin, & Şenel, 2022), curriculum evaluation with academician opinions (Çakmak, Kaçar, & Akgün, 2023; Çepni, Kılcan, & Palaz, 2019). In this way, the components of the social studies curriculum, along with the views of teachers and academics, as well as the literature, have been comprehensively evaluated.

The discipline of geography promotes “developing students' geographical knowledge and thinking, informing them about the world and promoting their understanding of the fundamental concepts of geography” (Catling & Lee, 2017). A good social studies curriculum will make teachers aware of the centrality of conceptual understanding, provide them with a practical and appropriate model of thinking skills that will enable students to both “understand people and their interactions with each other and their environment” and enable students to “participate in a changing society as confident, informed, and responsible citizens” (Barr, 1997, p. 11). In April 2024, the draft Social Studies Curriculum was presented to the public and approved in May 2024. Therefore, although there are many studies examining previous Social Studies Curricula from different perspectives, there are not enough studies comparing the 2018 and 2024 Social Studies Curricula in terms of their geographical dimensions. With this study, it is aimed to contribute to the literature on the social studies course and to provide data for researchers.

### **Purpose**

The purpose of this study is to “make a general evaluation of the geography discipline in the 2018 Social Studies Curriculum and the 2024 Social Studies Course Curriculum.” In this context, the following questions have been sought to be answered:

1. How were geography outcomes/learning outcomes included in the 2018 and 2024 social studies curricula (grades 4, 5, 6 and 7)?
2. How are learning areas included in the 2018 and 2024 social studies curricula (grades 4, 5, 6 and 7)?
3. How are skills included in the 2018 and 2024 social studies curricula (grades 4, 5, 6 and 7)?
4. How are values included in the 2018 and 2024 social studies curricula (grades 4, 5, 6 and 7)?
5. How are measurement and evaluation included in the 2018 and 2024 social studies curricula (grades 4, 5, 6 and 7)?

### **Method**

In this study, the document review approach, one of the qualitative research methods, was used. Qualitative research is “a research process in which various data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used.” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 41). Document review consists of the stages of collecting, reviewing, questioning, and analyzing documents (O’leary, 2004; as cited in Özkan, 2020). The data obtained were analyzed in accordance with the research questions and explained using descriptive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the documents of the 2018 Social Studies Curriculum, the 2024 Social Studies Curriculum, and the Common Text of The Century of Türkiye Education Model Curricula were used. These documents were downloaded from the website <https://mufredat.meb.gov.tr/>. Due to its nature, the social studies course has interdisciplinary learning areas and outcomes that include information from history, geography, citizenship knowledge, and other disciplines. In this study, when determining the outcomes/learning outputs, outcomes aligned with geographical principles were selected from the learning areas that have a high concentration of geographical content.

### **Ethical Committee Approval**

In the article titled "Geography Education in Social Studies: A Comparison of the 2018 and 2024 Curricula," ethics committee approval was not obtained because the documents analyzed using the document analysis method were openly accessible and published by the Ministry of National Education.

### **Findings**

Findings for five sub-objectives are given under the Findings heading.

### **Findings Regarding Geography Learning Outcomes Between 2018 and 2024 Social Studies Course Curricula (4th, 5th, 6th and 7th Grades)**

The Geography learning outcomes included in the 4th grade level in the 2018 and 2024 SSCC’ are given in Table 1 below.

**Table 1**

*Geography Outcomes in the 4th Grade Social Studies Curriculum for 2018 and 2024*

| 2018 Social Studies Course Curriculum   | 2024 Social Studies Course Curriculum  |
|---|--|
| SS.4.3.1. Makes inferences about the location of any place in its surroundings.   | SS.4.2.1. Uses maps to find location and direction.  |
| SS.4.3.2. Draws the layout of the spaces used in daily life.  | SS.4.2.2. Analyzes the interaction between nature and humans based on their immediate environment. |
| SS.4.3.3. Differentiates between natural and human-made elements in their environment.  | SS.4.2.3. Shares the product they created regarding measures to reduce the impacts of disasters.   |
| SS.4.3.4. Observes weather events in their surroundings and transfers their findings into illustrated graphs.                   | SS.4.5.1. Interprets graphs related to the consumption of natural resources.                       |
| SS.4.3.5. Makes inferences about the landforms and population characteristics of their place of residence and its surroundings. | SS.4.5.3. Analyzes the production, distribution, and consumption processes of a product.           |
| SS.4.3.6. Prepares necessary measures for natural disasters.*   |  |
| SS.4.5.2. Recognizes the main economic activities of their family and close environment.  |  |
| SS.4.5.5. Uses the resources in their surroundings without wasting them.  |  |
| SS.4.7.1. Introduces various countries around the world.  |  |
| SS.4.7.2. Understands Turkey's relationships with its neighbors and other Turkic Republics.                                     |  |
| SS.4.7.3. Compares cultural elements of different countries with the cultural elements of their own country.                    |  |
| SS.4.7.4. Respects different cultures.  |  |
| Total: 12   | Total:5  |

\* Changes were made to the Social Studies Curriculum in 2023.

It is observed that the number of learning outcomes at the 4th-grade level has been reduced and that the outcomes in the "Global Connections" learning area are not present in the learning areas of the 2024 Social Studies Curriculum (SSCC).

In Table 2 below, the learning outcomes for the 5th-grade level in the Social Studies Curriculum are provided.

**Table 2***Geography Outcomes in the 5th Grade Social Studies Curriculum for 2018 and 2024*

| 2018 Social Studies Course Curriculum  | 2024 Social Studies Course Curriculum  |
|--|--|
| SS.5.2.2. Introduces the natural assets, historical sites, objects, and artifacts in their surroundings.   | SS.5.2.1. Determines the relative location characteristics of the province they live in.   |
| SS.5.2.3. Compares the cultural characteristics of various places in our country with the cultural characteristics of their surroundings, identifying the similarities and differences.  | SS.5.2.2. Interprets the changes in the natural and human environment in their province with reasons and consequences.   |
| SS.5.3.1. Generally explains the landforms of their place of residence and its surroundings on maps.   | SS.5.2.3. Organizes awareness activities to reduce the impacts of potential disasters in their province.   |
| SS.5.3.2. Explains the impact of the climate in their surroundings on human activities, giving examples from daily life.   | SS.5.2.4. Gathers information about the neighboring countries of our country. SS.5.5.1. Interprets the impact of using resources efficiently on nature and humans. SS.5.5.3. Summarizes the economic activities in their province. |
| SS.5.3.3. Provides examples of the effects of natural and human-made features on population and settlement in their place of residence and its surroundings.   |  |
| SS.5.3.4. Questions the causes of disasters and environmental problems in their surroundings.  |  |
| SS.5.3.5. Explains the effects of natural disasters on community life with examples.*  |  |
| SS.5.5.1. Analyzes the economic activities of their place of residence and its surroundings.   |  |
| SS.5.5.2. Recognizes the professions that develop in connection with the economic activities of their place of residence and its surroundings.   |  |
| SS.5.5.3. Analyzes the impact of the economic activities in their surroundings on people's social lives.   |  |
| SS.5.5.4. Analyzes the production, distribution, and consumption network of products aimed at meeting basic needs. SS.5.7.1. Investigates the role of their place of residence and its surroundings in the economic relations between our country and other countries. |  |
| SS.5.7.2. Discusses the impact of communication and transportation technology on economic relations between countries.   |  |
| SS.5.7.3. Explains the importance of tourism in international relations.   |  |
| SS.5.7. 4. Provides examples of common heritage elements found in various countries.   |  |
| Total: 15  | Total:6  |

\* Changes were made to the Social Studies Curriculum in 2023.

In Table 2 provided above, the number of outcomes/learning outputs has been reduced by more than half. The outcomes in the "Global Connections" learning area have been included as the learning output of "being able to gather information about

neighboring countries" in the 2024 Social Studies Curriculum (SSCC). The outcome of recognizing neighboring countries, which was at the 4th-grade level, has been moved to the 5th-grade level. Additionally, the content of the topic outcome related to areas far from the immediate environment in the 2018 SSCC has been modified in the 2024 SSCC learning outputs to "the province they live in," thereby narrowing the content framework.

Table 3 below presents the learning outcomes at the 6th-grade level in the Social Studies Curriculum.

**Table 3**

*Geography Outcomes in the 6th Grade Social Studies Curriculum for 2018 and 2024*

| 2018 Social Studies Course Curriculum   | 2024 Social Studies Course Curriculum   |
|---|---|
| SS.6.3.1. Uses concepts related to location to describe the geographical position of continents, oceans, and our country  | SS.6.2.1. Identifies the location characteristics of our country, continents, and oceans.   |
| SS.6.3.2. Examines Turkey’s basic physical geography features, including landforms, climate characteristics, and vegetation, on relevant maps.  | SS.6.2.2. Analyzes the relationship between the natural and human environment features of our country. SS.6.2.3. Interprets Turkey’s cultural collaborations with the Turkic world. |
| SS.6.3.3. Shows Turkey’s basic human geography features on relevant maps. SS.6.3.4. Makes inferences about climate characteristics based on human experiences in different natural environments around the world.   | SS.6.5.1. Analyzes the relationship between our country’s resources and economic activities.  |
| SS.6.5.1. Relates the resources of our country to its economic activities.  | SS.6.5.2. Makes inferences about the relationship between economic activities and professions.  |
| SS.6.5.2. Analyzes the effects of the unconscious consumption of resources on living life, emphasizing the importance of renewable and non-renewable resources. SS.6.5.3. Prepares investment and marketing project proposals considering Turkey’s geographical features. |   |
| SS.6.7.1. Analyzes our country’s cultural, social, political, and economic relations with Turkic Republics and neighboring states. SS.6.7.2. Analyzes our country’s economic relations with other countries.  |   |
| SS.6.7.3. Analyzes the roles our country plays on the international stage based on its political, military, economic, and cultural characteristics.   |   |
| Total: 10   | Total:5   |

In Table 3 above, it is observed that there has been a 50% reduction in the learning outcomes related to the geography discipline. The learning outcome SS.6.7.1, which involves interpreting cultural relations with the Turkic Republics, remains in the 2024 SSCC, but the outcome of analyzing social, political, and economic relations is not included in the new program. Additionally, the types of climates seen around

the world (monsoon, polar, equatorial climates) and their effects on human life have been completely removed from the program.

Below, Table 4 presents the 7th-grade geography learning outcomes included in the 2018 and 2024 Social Studies Curriculums.

**Table 4**

*Geography Outcomes in the 7th Grade Social Studies Curriculum for 2018 and 2024*

| 2018 Social Studies Course Curriculum   | 2024 Social Studies Course Curriculum   |
|---|---|
| SS.7.3.1. Draws inferences about factors influencing settlement from the past to the present through case studies.<br>SS.7.3.2. Interprets Türkiye's demographic characteristics based on factors affecting population distribution in Türkiye.<br>SS.7.3.3. Discusses the causes and consequences of migration through case studies.<br>SS.7.3.4. Provides examples of negative situations arising from restrictions on basic rights, such as settlement and travel freedom. SS.7.5.1. Explains the importance of land in production and management with examples from the past and present.<br>SS.7.5.2. Evaluates the social and economic impacts of advancements in production technology.<br>SS.7.5.3. Provides examples of the work of institutions and non-governmental organizations and their roles in social life. SS.7.7.1. Provides examples of international organizations of which Turkey is a member. SS.7.7.2. Recognizes the economic regions and organizations Turkey is involved with. SS.7.7.4. Develops ideas for solving global issues in collaboration with friends. | SS.7.2.1. Interprets the changes brought about by globalization in human and societal life.<br>SS.7.2.2. Summarizes the role of our country in solving regional and global issues.<br>SS.7.5.2. Analyzes the relationship between economic development and the production, distribution, and consumption cycle. |
| Total: 10   | Total: 3  |

According to the findings in Table 4 provided above, it is observed that the outcomes related to human geography are not included in the new curriculum, and only the part related to global issues from the outcomes in the "Global Connections" learning area is present in the new program. The content of the "Production, Distribution, and Consumption" learning area has been altered, and its counterpart in the 2024 program, titled "Economy in Our Lives," has been modified to focus on national development initiatives.

According to the outcomes listed in the tables, the number of learning outcomes in the 2018 SSCC ( $f=46$ ) has been significantly reduced in the 2024 SSCC ( $f=20$ ). In addition to the reduction in the number of outcomes, the content of learning areas has also been differentiated. For example, content related to human geography sub-

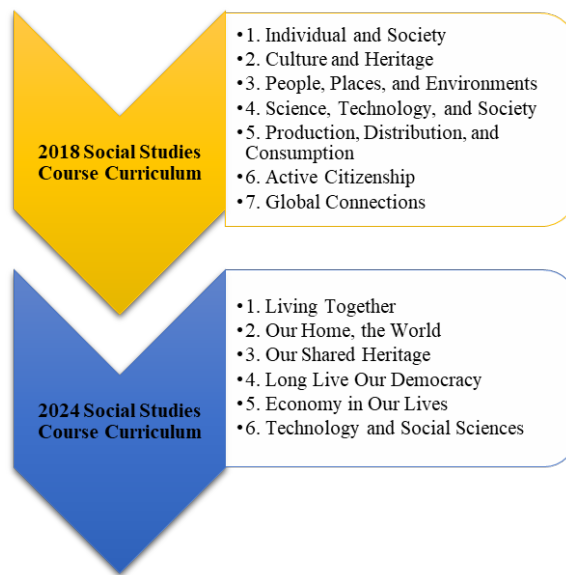
disciplines such as population and settlement in the 7th-grade "Production, Distribution, and Consumption" learning area has been removed. Instead, a historical content related to National Development Initiatives is now included in the "Economy in Our Lives" learning area. Some learning outcomes have also had their grade levels adjusted. For instance, the outcome SS.5.5.2. "Recognizes the professions that develop based on economic activities in their place of residence and its surroundings" has been changed from 5th grade to 6th grade as SS.6.5.2. "Makes inferences about the relationship between economic activities and professions."

**Findings on Learning Areas in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula (4th, 5th, 6th, and 7th Grades)**

The learning areas of the 2018 and 2024 Social Studies Curricula are provided below.

**Figure 1**

*Learning Areas in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula*



Upon examining Figure 1, it is observed that the number of learning areas has been reduced and the names of the learning areas have been changed. When matched according to the content of the learning areas, "Individual and Society" in the new program corresponds to "Living Together"; "Culture and Heritage" corresponds to "Our Shared Heritage" ; "People, Places, and Environments" corresponds to "Our Home, the World"; "Science, Technology, and Society" corresponds to "Technology and Social Sciences"; "Production, Distribution, and Consumption" corresponds to "Economy in Our Lives"; and "Active Citizenship" corresponds to "Long Live Our



Democracy". The outcomes related to the "Global Connections" learning area have either been moved to different grade levels or removed entirely from the program.

The lesson hour allocations for learning areas are provided in the following Tables 5 and 6. According to these tables, it is observed that the durations allocated to the learning areas have changed. In both programs, the most time has been allocated to the "Culture and Heritage" discipline in history and its corresponding learning area, "Common Heritage." In the 2024 curriculum, "School-Based Planning," which was not present in previous programs, has been allocated five lesson hours across four grade levels.

**Table 5**

*Lesson Hours by Learning Areas in the 2018 Social Studies Course Curriculum*

| Learning Areas                               | 4th Grade | 5th Grade | 6th Grade | 7th Grade |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. Individual and Society                    | 12        | 14        | 12        | 12        |
| 2. Culture and Heritage                      | 14        | 18        | 22        | 30        |
| 3. People, Places, and Environments          | 20        | 18        | 14        | 15        |
| 4. Science, Technology, and Society          | 16        | 14        | 12        | 12        |
| 5. Production, Distribution, and Consumption | 18        | 18        | 18        | 15        |
| 6. Active Citizenship                        | 14        | 12        | 16        | 12        |
| 7. Global Connections                        | 14        | 14        | 14        | 12        |
| Total  | 108       | 108       | 108       | 108       |

**Table 6**

*Lesson Hours by Learning Areas in the 2024 Social Studies Course Curriculum*

| Learning Areas                    | 4th Grade | 5th Grade | 6th Grade | 7th Grade |
|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. Living Together                | 18        | 16        | 16        | 16        |
| 2. Our Home, the World            | 19        | 22        | 18        | 10        |
| 3. Our Shared Heritage            | 19        | 18        | 22        | 25        |
| 4. Long Live Our Democracy        | 18        | 23        | 18        | 22        |
| 5. Economy in Our Lives           | 17        | 18        | 18        | 12        |
| 6. Technology and Social Sciences | 12        | 6         | 11        | 18        |
| School-Based Planning             | 5         | 5         | 5         | 5         |
| Total                             | 108       | 108       | 108       | 108       |

Tables 7 and 8 show the percentage distributions allocated to the learning areas. According to these tables, the shares of the learning areas in the curriculum have

changed. In the 2024 SSCC, the learning area "Our Home, the World" has a decreasing proportion in middle school.

**Table 7**

*Percentage Distributions by Learning Areas in the 2018 Social Studies Course Curriculum*

| Learning Areas                               | 4th Grade (%) | 5th Grade (%) | 6th Grade (%) | 7th Grade (%) |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. Individual and Society                    | 11,1          | 13            | 11,1          | 11,1          |
| 2. Culture and Heritage                      | 13            | 16,6          | 20,4          | 27,8          |
| 3. People, Places, and Environments          | 18,5          | 16,6          | 13            | 13,9          |
| 4. Science, Technology, and Society          | 14,8          | 13            | 11,1          | 11,1          |
| 5. Production, Distribution, and Consumption | 16,8          | 16,6          | 16,6          | 13,9          |
| 6. Active Citizenship                        | 13            | 11,1          | 14,8          | 11,1          |
| 7. Global Connections                        | 13            | 13            | 13            | 11,1          |
| Total  | 100           | 100           | 100           | 100           |

**Table 8**

*Percentage Distributions by Learning Areas in the 2024 Social Studies Course Curriculum*

| Learning Areas                    | 4th Grade (%) | 5th Grade (%) | 6th Grade (%) | 7th Grade (%) |
|-----------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. Living Together                | 17            | 15            | 15            | 15            |
| 2. Our Home, the World            | 17            | 20            | 17            | 9             |
| 3. Our Shared Heritage            | 17            | 17            | 20            | 24            |
| 4. Long Live Our Democracy        | 17            | 21            | 17            | 20            |
| 5. Economy in Our Lives           | 17            | 17            | 15            | 11            |
| 6. Technology and Social Sciences | 11            | 5             | 11            | 16            |
| School-Based Planning             | 4             | 5             | 5             | 5             |
| Total                             | 100           | 100           | 100           | 100           |

\* This implementation has allocated time for various activities.

**Findings on Skills in the 2018 and 2024 Social Studies Course Curricula (4th, 5th, 6th, and 7th Grades)**

Skills and literacies in the Social Studies curricula are presented in Tables 9, 10, and 11. In terms of quantity, the 2018 SSCC includes all skills and literacies (f=27), whereas the 2024 SSCC includes skills and literacies (f=35). Additionally, the 2024

curriculum's skills learning outcomes are categorized under conceptual skills, physical skills, field skills, and tendencies. Literacies are provided under the heading of system literacy.

**Table 9**

*Field Skills in the 2018 and 2024 Social Studies Course Curriculum*

| 2018 Social Studies Course Curriculum                      | 2024 Social Studies Course Curriculum               |
|--|---|
| 1. Research  | 1. Perception of Time and Chronological Thinking**  |
| 2. Perception of Change and Continuity*                    | 2. Evidence-Based Inquiry and Research**            |
| 3. Critical Thinking                                       | 3. Historical Empathy                               |
| 4. Empathy   | 4. Perception of Change and Continuity**            |
| 5. Entrepreneurship  | 5. Social Participation                             |
| 6. Observation*  | 6. Entrepreneurship                                 |
| 7. Use of Evidence*  | 7. Spatial Thinking*                                |
| 8. Decision Making   | 8. Geographic Inquiry*                              |
| 9. Location Analysis*                                      | 9. Geographic Observation and Fieldwork*            |
| 10. Perception of Space*                                   | 10. Map Skills*                                     |
| 11. Problem Solving  | 11. Tables, Graphs, Figures, and/or Diagrams*       |
| 12. Social Participation                                   | 12. Logical Reasoning                               |
| 13. Drawing and Interpreting Tables, Graphs, and Diagrams* | 13. Philosophical Inquiry                           |
| 14. Correct, Beautiful, and Effective Use of Turkish       | 14. Philosophical Reasoning                         |
| 15. Innovative Thinking                                    | 15. Formulating Philosophical Thought               |
| 16. Perception of Time and Chronology*                     | 16. Critical Sociological Thinking                  |
| 17. Awareness of Stereotypes and Prejudices                | 17. Historical Problem Analysis and Decision Making |

Source: (Ministry of National Education, 2024, p. 6)

\*Geographical Skills

\*\*Skills Explained as Part of the History Discipline in the "Türkiye Century Education Model Curriculum Common Text"

When examining Table 9 above, it is observed that the 2018 SSCC includes seven domain skills, while the 2024 SSCC includes eight domain skills. The skills in the 2024 SSCC include Spatial Thinking, Geographic Inquiry, Geographic Observation and Fieldwork, Perception of Time and Chronological Thinking, Evidence-Based Inquiry and Research, Map Skills, Perception of Change and Continuity, and Skills in Using Tables, Graphs, Figures, and/or Diagrams. In the 2018 curriculum, the skills of spatial analysis and spatial perception are included within the Spatial Thinking skill in the 2024 curriculum. It is observed that there are five direct geographic skills in the 2024 curriculum. Table 10 below presents the literacies included in the SSCC.

**Table 10**

*2018 and 2024 Social Studies Course Curriculum Literacies*

| 2018 Social Studies Course Curriculum | 2024 Social Studies Course Curriculum |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Digital Literacy                   | 1. Citizenship Literacy               |
| 2. Financial Literacy                 | 2. Information Literacy               |
| 3. Map Literacy*                      | 3. Visual Literacy                    |
| 4. Legal Literacy                     | 4. Digital Literacy                   |
| 5. Media Literacy                     | 5. Arts Literacy                      |
| 6. Political Literacy                 | 6. Cultural Literacy                  |
| 7. Environmental Literacy*            | 7. Sustainability Literacy            |
|                                       | 8. Financial Literacy                 |
|                                       | 9. Data Literacy                      |

\*Geographical literacies

In Table 10, it is observed that environmental literacy and map literacy are not among the literacies in the 2024 Social Studies Curriculum (SSCC). There is no longer any direct geographical literacy in the 2024 SSCC. Literacies other than Digital and Financial Literacy have been modified. There is an increase in the number of literacies. Table 11 presents the social-emotional skills in the curricula.

**Table 11**

*Socio-Emotional Skills in the 2018 and 2024 Social Studies Course Curriculum*

| 2018 Social Studies Course Curriculum | 2024 Social Studies Course Curriculum |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Communication                      | 1. Self Skills                        |
| 2. Collaboration                      | 1. Self-awareness                     |
| 3. Self-regulation                    | 2. Self-regulation                    |
|                                       | 3. Self-adaptation                    |
|                                       | 2. Social Life Skills                 |
|                                       | 1. Communication                      |
|                                       | 2. Collaboration                      |
|                                       | 3. Social awareness                   |
|                                       | 3. Common /Integrated Skills          |
|                                       | 1. Adaptability                       |
|                                       | 2. Flexibility                        |
|                                       | 3. Responsible decision-making        |

Source: (Ministry of National Education, 2024, p. 6; Ministry of National Education, 2018, p. 8).

According to Table 11, the socio-emotional skills in the 2018 SSCC (*f*=3) consist of (*f*=3) core skills and (*f*=9) sub-skills in the 2024 curriculum.

**Findings on Values in the Social Studies Course Curricula (Grades 4, 5, 6, and 7) for 2018 and 2024**

The values in the Social Studies curricula are shown in Table 12 below. The values in this table encompass those from the texts prepared for the “Social Studies Curriculum.” Those values that fall within the scope of the geography discipline are shown in bold.

**Table 12***Values in the 2018 and 2024 Social Studies Course Curriculum*

| 2018 Social Studies Course Curriculum  | 2024 Social Studies Course Curriculum   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Justice</b></li> <li>2. Valuing family unity</li> <li>3. Independence</li> <li>4. Peace</li> <li>5. Scientificity</li> <li>6. Diligence</li> <li>7. Solidarity</li> <li>8. <b>Sensitivity</b></li> <li>9. Honesty</li> <li>10. <b>Aesthetics</b></li> <li>11. Equality</li> <li>12. Freedom</li> <li>13. Respect</li> <li>14. Love</li> <li>15. <b>Responsibility</b></li> <li>16. <b>Thrift</b></li> <li>17. <b>Patriotism</b></li> <li>18. Charity</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Justice</b></li> <li>2. Family Integrity</li> <li>3. Diligence</li> <li>4. Friendship</li> <li>5. <b>Sensitivity</b></li> <li>6. Honesty</li> <li>7. <b>Aesthetics</b></li> <li>8. Privacy</li> <li>9. Compassion</li> <li>10. Modesty</li> <li>11. Freedom</li> <li>12. Patience</li> <li>13. <b>Healthy Living</b></li> <li>14. Respect</li> <li>15. Love</li> <li>16. <b>Responsibility</b></li> <li>17. <b>Thrift</b></li> <li>18. <b>Cleanliness</b></li> <li>19. <b>Patriotism</b></li> <li>20. Charity</li> </ol> |
| Values present in the 2018 SSCC but not included in the 2024 SSCC  | Values not present in the 2018 SSCC but included in the 2024 SSCC   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valuing family unity</li> <li>2. Peace</li> <li>3. Independence</li> <li>4. Scientificity</li> <li>5. Solidarity</li> <li>6. Equality</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Friendship</li> <li>2. Modesty</li> <li>3. <b>Cleanliness</b></li> <li>4. Privacy</li> <li>5. Patience</li> <li>6. <b>Healthy Living</b></li> <li>7. Family Integrity</li> <li>8. Compassion</li> </ol>   |

Source: (Ministry of National Education, 2024, p. 6; Ministry of National Education, 2018, p. 8).

In the "Common Text of the Türkiye Century Education Model Curriculum," the total number of values included in the "Virtue-Value-Action Model" is determined as ( $f=20$ ). The booklet contains explanations about the actions related to values and the approach/method to be used (Ministry of National Education, 2024).

Table 13 below presents the distribution and frequencies of values in the Social Studies course by grade level.

**Table 13**

*Distribution of Values in the 2024 Social Studies Curriculum and the Türkiye Century Education Model Curriculum by Grade Level*

| Value Code | Value                 | 4th Grade | 5th Grade | 6th Grade | 7th Grade | Total (f) |
|------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| V1         | <b>Justice</b>        | ✓         | ✓         | ✓         | ✓         | 4         |
| V2         | Family Integrity      | ✓         |           | ✓         | ✓         | 3         |
| V3         | Diligence             | ✓         | ✓         | ✓         | ✓         | 4         |
| V4         | Friendship            | ✓         |           |           | ✓         | 2         |
| V5         | <b>Sensitivity</b>    | ✓         | ✓         | ✓         | ✓         | 4         |
| V6         | Honesty               | ✓         |           | ✓         |           | 2         |
| V7         | <b>Aesthetics</b>     | ✓         | ✓         |           |           | 2         |
| V8         | Privacy               | ✓         | ✓         | ✓         |           | 3         |
| V9         | Compassion            |           |           |           | ✓         | 1         |
| V10        | Modesty               | ✓         |           |           |           | 1         |
| V11        | Freedom               |           | ✓         | ✓         | ✓         | 3         |
| V12        | Patience              | ✓         |           |           |           | 1         |
| V13        | <b>Healthy Living</b> | ✓         |           | ✓         |           | 2         |
| V14        | Respect               | ✓         | ✓         | ✓         | ✓         | 4         |
| V15        | Love                  | ✓         | ✓         | ✓         | ✓         | 4         |
| V16        | <b>Responsibility</b> | ✓         | ✓         | ✓         | ✓         | 4         |
| V17        | <b>Thrift</b>         | ✓         | ✓         |           |           | 2         |
| V18        | <b>Cleanliness</b>    | ✓         | ✓         | ✓         |           | 3         |
| V19        | <b>Patriotism</b>     | ✓         | ✓         | ✓         | ✓         | 4         |
| V20        | Charity               | ✓         | ✓         |           | ✓         | 3         |
| Total (f)  |                       | 18        | 13        | 13        | 12        |           |

In the Social Studies curriculum, the values present at all four grade levels ( $f=7$ ) are Justice, Diligence, Sensitivity, Respect, Love, Responsibility, and Patriotism, as seen in Table 13. Values present in only three grade levels ( $f=5$ ) are Family Integrity, Privacy, Freedom, Cleanliness, and Charity. Values present in only two grade levels ( $f=5$ ) are Friendship, Honesty, Aesthetics, Healthy Living, and Thrift. Values present in only one grade level ( $f=3$ ) are Compassion, Modesty, and Patience.

**Findings Related to Assessment and Evaluation in the Geography Area (Grades 4, 5, 6, and 7) of the 2018 and 2024 Social Studies Curricula**

In the 2018 SSCC, the principles of assessment and evaluation are outlined in detail. According to these principles, assessment and evaluation should be aligned with learning outcomes, adhere to technical and academic standards, be process-based, account for individual differences, encompass cognitive and affective aspects of individuals, and involve measurements taken at different times (Ministry of

National Education, 2018, p. 6). However, example tools for assessment and evaluation have not been specified.

In the 2024 Social Studies Curriculum (SSCC), the term "Learning Evidence" has been used to express the assessment and evaluation process. It has been emphasized that the process should be organized based on "formative assessment," align with a "holistic approach," and utilize "process-oriented" evaluation tools (Ministry of National Education, 2024, p. 7). The assessment and evaluation suggestions related to the geography area in the 2024 SSCC are as follows:

- Use of worksheets in the 4th-grade "Our World" learning area (worksheets containing different types of maps, worksheets with questions on finding location and direction on a map)
- 4th-grade "Our World" learning area performance task and rubric (preparing a book cover and promotional text aimed at protecting nature and living things)
- 4th-grade "Our Economy" learning area performance task and rubric (the journey of a product)
- 5th-grade "Our World" learning area performance task and rubric (preparing a poster introducing neighboring states)
- 5th-grade "Our Economy" learning area performance task and rubric (preparing a poem, news article, etc. related to the efficient use of resources)
- 6th-grade "Our Economy" learning area map drawing (economic activities)
- 7th-grade "Our World" learning area presentation (related to local and global issues)

In the 2024 Social Studies Curriculum (SSCC), while it is suggested to use worksheets, performance tasks, rubrics, and various questions in the explanatory texts of the learning areas, no examples of these assessment and evaluation tools have been provided.

### **Conclusion and Recommendations**

This study has reached various findings through the examination of geography outcomes/learning outputs, learning areas, skills, literacies, values, and assessment and evaluation components in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula. In this context, the evaluation of the curricula regarding the geography discipline reveals that the number of learning areas in the social studies course and geography outcomes has decreased, and that geographical literacies (environmental literacy and map literacy) have been completely removed.

In the context of the study's first research question, an evaluation of geography outcomes in the 2018 and 2024 Social Studies Curriculum (SSCC) revealed that the

number of geography outcomes in the 2024 curriculum was reduced from 47 in 2018 to 19 in 2024. Additionally, changes were made to the content of learning areas, some outcomes were moved to different grade levels, and a significant portion of the outcomes in the "Global Connections" learning area were removed from the program. Similar results were found in the literature, particularly in studies that examined the interdisciplinary structure of the social studies course, indicating that the weight of the geography discipline within the 2018 SSCC was already low (Koçal & Geçit, 2023; Turan S., 2019). Comparative analyses of the curricula have also reached similar conclusions (Eker, 2020; Kalaycı & Baysal, 2020).

Although many studies have suggested a reduction in the number of outcomes and the share of geography in the social studies course, the decrease in geography outcomes signifies a shift away from the systematic teaching of fundamental knowledge, skills, and competencies related to the discipline. Contrary to these studies, however, the comparison of the 2005 and 2018 curricula revealed that geography outcomes and skills had quantitatively increased and enriched in content (Çiftçi & Akça, 2019). In Çiftçi and Akça's (2019) study, the observed discrepancy in the number of geography outcomes in the 2018 SSCC was attributed to the inclusion of outcomes related to other social sciences, such as history and economics, under the geography outcomes category. While the necessary guidelines for implementing outcomes in teaching and learning processes were outlined in the guides prepared in 2005, the 2018 curriculum lacked such explanations (Ocak & Kocaman, 2021). In the 2024 SSCC, however, the inclusion of explanations regarding teaching-learning practices in each learning area is considered a positive development.

Nevertheless, it must be emphasized that curricula serve as a guide for teachers and as a scientifically grounded plan that outlines the knowledge, skills, and competencies students are expected to acquire. The absence of the committees that prepared the curriculum and the bibliography in the curricula designed after 2005 emerges as features that should not exist in a scientifically sound and ethically principled plan. Outcomes—referred to as "learning outputs" in the 2024 Social Studies Curriculum—must take into account elements such as teaching and learning processes, individual development, relevance to current issues, technological advancements, and national and international scientific developments. Additionally, pilot implementations should be conducted, and the results of these implementations should be analyzed before the curriculum is finalized. Furthermore, the significant reduction of geography outcomes may hinder the acquisition of environmental awareness, geographical knowledge, and skills, as well as the understanding and preservation of the geographical characteristics of Turkey and the world. It may also complicate the decision-making process for addressing issues related to these areas.

The second research question regarding the evaluation of the learning areas in the 2018 and 2024 SSCC reveals that the number of learning areas has been reduced from seven to six, with five class hours allocated for "school-based planning." Additionally, the proportion of learning areas containing geography content has



significantly decreased as grade levels increase in middle school. History and citizenship knowledge, along with other social sciences, now receive more class hours and a higher percentage compared to geography. This situation is consistent with results from other studies examining the learning areas in the 2005, 2017, and 2018 SSCC (Bebe & Ünlü, 2012; Çoban & Akşit, 2018; Kalaycı & Baysal, 2020; Kızılçaoğlu & Taş, 2007; Turan, 2018; Yıldırım & Çalışkan, 2024). The learning areas of social studies in Turkey have been organized from 4th to 7th grade by adopting the learning areas defined by the NCSS in the United States (Öztürk & Devenci, 2020).

For a new curriculum to be considered, the previous curriculum must have lost its effectiveness and failed to meet the established goals (Çoban & Akşit, 2018). In this regard, several questions arise about the old and new curricula. The Ministry of National Education has cited 'simplification' as the reason for reducing the number of learning areas and outcomes. However, while the number of learning areas and outcomes has been reduced, the number of pages and volume of textbooks has increased, suggesting that the nature of simplification is unclear. John Dewey emphasized that educational methods and curriculum changes must align with industrial and societal changes (Dewey, 2023). Therefore, it is not entirely clear whether there is a societal need for a new curriculum.

The simplification of learning areas containing geographical content indicates that the importance of the geography discipline may not be fully understood. Since 2005, the approach in curricula has shifted, adopting a constructivist approach that differs from previous programs. In 2005, teacher training was conducted, guides were prepared, and efforts were made to provide guidance to teachers. Evaluation reports were requested from program implementers. For the 2024 update, it was decided to implement the new curriculum in the 2024-2025 academic year for grades 1, 5, and 9 without conducting a pilot application. Simplifying geography topics could hinder primary and middle school students from recognizing the discipline, understanding its perspective, thinking like social scientists based on fundamental principles, analyzing, problem-solving, and making decisions, leading to a significant gap in learning.

In addressing the study's third research question, which focuses on the evaluation of skills in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula (SSCC), it was found that the number of geographical skills and literacies increased from 27 in 2018 to 35 in 2024, indicating a quantitative rise. The classification of skills and literacies in the 2024 SBDÖP has also been expanded. The identified categories include 17 subject-specific skills for social studies, 9 socio-emotional skills, and 9 literacies. This aligns with findings from studies such as Duman and Tural (2019) and Kaçar and Bulut (2020), which examined the names and numbers of skills and literacies in the curricula, as well as with Çiftçi and Akça's (2019) study showing an increase in geographical skills from 2005 to 2018, and Çoban and Akşit's (2018) research noting an increase in geographical skills between 2005 and 2017. However, this study differs from the aforementioned research in that geographical literacies were only added in 2017 and

2018. Notably, in 2024, environmental literacy and map literacy were removed from the curriculum, and geography's connection to sustainability literacy is only weakly emphasized in the 4th and 5th grades.

According to Ergün and Ablak (2023), the 1998 elementary curriculum had the most geographical skills while the 2005 curriculum had the fewest. As Koç (2013) pointed out, the development of geographical awareness is "possible through geographical skills" (p. 19). Ünlü (2011) also emphasized that geographical skills provide "the essential tools and techniques necessary for acquiring geographical awareness" (p. 2157). However, due to the reduction in geographical skills and literacies, the awareness, consciousness, and sensitivity that are expected to be cultivated through these skills may no longer be achieved. Despite findings from Turan (2018) and Öztürk and Kafadar (2020), which indicated that the alignment of skills and learning areas in the 2017 and 2018 curricula was insufficient, a positive development in the 2024 SSCC is the explicit connection of skills, values, and literacies with learning areas.

Nevertheless, when examining the distribution of skills across grade levels, subcategories, and process components, it becomes evident that many subcategories and process components are absent from the learning areas. Moreover, the skill of geographical observation and fieldwork is entirely omitted from the curriculum. The insufficient inclusion of geographical skills in the curriculum limits students' acquisition of knowledge, skills, and competencies in both school and real-life contexts, hindering their development into informed individuals capable of addressing critical issues such as environmental problems, natural disasters, and global climate change.

A general evaluation that reveals how geography is included in the specified curriculum constitutes the limitation of this study. In this regard, a more detailed examination of the relationships within the curriculum could be the subject of another study. In a study examining skills and literacies from the perspective of teachers, it was found that literacies remained at a knowledge level and the application of skills was considered insufficient (Memişoğlu, 2023). Numerous studies focusing on map skills, which are fundamental tools in geography, emphasize that skill training should be organized according to both individual development processes and the teaching processes of the skills (Brown, 1986; Buğdaycı, 2012; Gürler & Gürgen, 2024; Koç, 2021; Koç & Aksoy, 2015; McClure, 1992; Muir, 1985; Weeden, 2003). Bednarz et al. have argued that "geography without maps" is not feasible (Bednarz, Acheson, & Bednarz, 2006). The reduction of topics and content related to map skills, which are defined as one of the most fundamental tools of geography, and the lack of arrangements for skill stages in the curriculum, appear to be significant deficiencies.

When examining the "Common Text of The Century of Türkiye Education Model Curriculum," it is observed that all skills at the preschool, primary, secondary, and high school levels are shared in terms of stages and process components. However, when looking at the reflections of these stages in the curricula, it is found

that among the stages related to map skills in the Social Studies Curriculum (SSCC), only one sub-skill, "Map Reading" (SBAB10.1), is present at the 4th-grade level. There is no direct association with map skills in the learning areas of secondary school classes where Social Studies is taught. The map skills are only limited to a relationship between skills in the second learning area at the 6th-grade level, which includes geographical content, and in the third learning area at the 7th-grade level, which has a history focus. International and national studies argue that there are many stages of map skills that students can acquire at the primary and secondary school levels, and these skills should be taught systematically (Buğdaycı, 2012; Koç & Aksoy, 2015; McClure, 1992; Muir, 1985; Weeden, 2003; Wiegand, 1999).

Although many studies have shown that map skills can be successfully taught using various instructional approaches (Aktürk, 2012; Ayas, Kaya, Taştan, & Özder, 2015; Başbüyük & Çıkılı, 2002; Beitlova, Popelka, & Vozenilek, 2020; Brown, 1986; Buğdaycı & Selvi, 2018; Demiralp, 2006; Havelková & Hanus, 2018; Kaldybekova, Aksoy, & Abdymanapov, 2021; Öğütveren, 2014; Rane, John, & Murthy, 2020), it is not understandable why the stage for teaching map skills is set at a lower level. In conclusion, possessing geographical skills offers numerous benefits from physiological, sociological, psychological and pedagogical perspectives. Therefore, curricula should have a rich and supportive content that promotes the acquisition of skills and literacies. The explanations in the curricula about which specific skills should be used in the learning areas should provide complete and accurate relationships for both geographical skills and all other skills. Another issue is that the basic components of curricula, such as skills, values, attitudes, and literacies, are not sufficiently clearly stated in the descriptions for each specific subject, and compiling all explanations relevant to the four different educational levels (preschool, primary, secondary, and high school) into a single book (Ministry of National Education, 2024) may be impractical and even somewhat confusing for those implementing the curriculum.

Regarding the study's fourth research question, which evaluates values in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula (SSCC), it was found that the number of values increased from 18 in 2018 to 20 in 2024, indicating a quantitative rise. The study also concluded that values such as independence, peace, scientific thinking, solidarity, equality, and family unity were not included in the 2024 SSCC. However, the adoption of the "Virtue-Value-Action Model" in the 2024 curriculum increased the emphasis on values, and some values were listed under the "tendencies" category as well. It was observed that compassion, humility, and patience were the least represented values across grade levels in the 2024 curriculum. The distribution of values by grade levels was uneven, with the highest number of values (18) allocated to the 4th grade, and the lowest (12) in the 7th grade, while other grade levels had 13 values each. This lack of balance was similarly noted in a study examining the relationship between outcomes, values, and skills in the 2018 5th grade SSCC (Karasu Avcı & Bilen, 2023).

The conclusion that some values were not adequately represented in the value-outcome relationships for the 6th and 7th grades aligns with this study's findings (Tonga & Uslu, 2015). In another study analyzing the value-outcome alignment in the 2018 SSCC described as a significant deficiency (Tonga & Erdoğan, 2022). Another study found that the values of peace and equality were also not linked to any outcomes (Esemen, 2020). Unlike the 2018 SSCC, where such gaps in value-outcome matching were observed, the 2024 SSCC ensured that each grade level had value-outcome associations explicitly outlined in the learning area explanations. This positive result was also confirmed in the study by Yıldırım and Çalışkan (2024).

In addition, a study conducted with teachers revealed that various challenges were experienced in values education. Teachers cited the following reasons as the main obstacles stemming from the curriculum: "overloaded content, insufficient lesson time, focusing only on knowledge, lack of a separate program for values, and prioritization of instruction" (Pınaz & Kuru, 2022, p. 169). Values such as sensitivity, responsibility, and patriotism, being included across four grade levels, could potentially support the development of geographical awareness. However, measuring the extent to which these values are acquired or whether they are achieved at all is quite challenging and requires more detailed research. Furthermore, the implementation of the Virtue-Value-Action Model emphasized in the curricula aims to shape a specific "student profile," where students are expected to be "competent and virtuous." The values associated with different grade levels should, above all, be aligned with age appropriateness. However, several issues arise that hinder the effectiveness of values education, such as the exam-based transition to higher education institutions, especially in large cities where classes are overcrowded, the multifaceted nature of instilling values, the practical implications of curriculum implementation, the lack of undergraduate courses on values education for teachers who graduated before 2000, and the inadequacy of in-service training. These factors represent some of the key challenges in the context of values education.

Regarding the study's fifth research question, which examines the evaluation and assessment processes in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula (SSCC), it was found that in the 2024 curriculum, the term "learning evidence" is used for assessment processes, emphasizing the importance of formative assessment and the need for it to be holistic and process-oriented. Performance tasks have been reintroduced in each learning area. Although the curriculum mentions the names of tools that can be used for assessment, it does not provide information or examples of these tools. In this respect, the changes made in 2024 resemble the 2018 curriculum, but they fall short when compared to the more detailed explanations and examples in the "6th Grade Primary Social Studies Curriculum and Guide," which was prepared after the 2005 revisions.

Sönmez and Kılıçoğlu (2016) and Kalaycı and Baysal (2020) found in their studies that the 2005 curriculum provided the most comprehensive explanations regarding assessment and evaluation. The lack of detailed guidance in the 2018 and

2024 curricula suggests that both are insufficient in providing teachers with a clear framework for assessment practices. Including explanations on various assessment techniques and examples in the implementation of activities aimed at developing geographical skills would be beneficial for teachers applying the curriculum. This would allow teachers to adapt the assessment methods to the specific conditions of their schools, local economic factors, and students' readiness.

It is crucial to prioritize assessment practices to carefully track, document, and manage the process of understanding whether the activities and lessons in the teaching process have achieved their objectives. The curriculum should also include alternative assessment tools and activities to support the development of geographical skills. Such tools would help teachers measure student progress and adapt their teaching strategies accordingly, ensuring the curriculum's effectiveness in fostering key skills.

In this regard:

- Considering the interdisciplinary nature of the social studies course and the increasing importance of global developments related to nature, it is suggested that the outcomes/learning outputs should have a balanced distribution and be appropriate for pedagogical development.

Geography is a branch of science that illustrates the relationship between place and people according to its own principles. The fundamental knowledge of this science begins to be acquired in formal education at the primary and secondary school levels. Geographical knowledge, skills, and competencies are acquired by students in Social Studies classes. Especially in the context of current global climate change, environmental issues, and natural disasters, it is crucial for students to acquire geographical knowledge, skills, and competencies at an accurate and sufficient level for healthy and accurate evaluations of global relationships and their outcomes arising from geographical conditions.



## Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Eğitimi: 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 24.07.2024     | 10.01.2025   | 15.03.2025   |

Aygül Gürler<sup>1</sup>   
Ankara Üniversitesi

Gürcan Gürgen<sup>2</sup>   
Ankara Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının coğrafya disiplini bağlamında genel değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar), 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni oluşturmaktadır. Öğretim programları ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni kazanım, öğrenme alanları, beceri ve okuryazarlıklar, değerler ile ölçme değerlendirme boyutları incelenerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular tablo ve şekiller verilerek açıklanmıştır. Araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında öğrenme çıktı/kazanımlarının sayıca azaltıldığı, konu içeriklerinde değişiklik olduğu, çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığının programdan çıkartıldığı, beceri sayılarının arttığı fakat programda doğrudan coğrafya ile ilgili becerilerin alt beceri aşamalarına yer verilmediği, değerler eğitiminin ön plana çıkartıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda disiplinlerarası yapısı gözeticilip, doğa ile ilgili küresel gelişmelerin artan önemi de değerlendirilerek kazanım/öğrenme çıktılarının dengeli bir dağılıma sahip olması önerilmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Coğrafi kazanım, coğrafi beceri, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, coğrafya, sosyal bilgiler.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Doktora öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, E-posta: gurlera@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0400-9398>

<sup>2</sup>Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ggurgen@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0224-1644>

Bireyler demokratik, etkin, katılımcı, hak ve özgürlüklerinin bilincinde olarak doğmazlar. Antik çağlardan yirminci yüzyıl başına kadar geçen uzunca bir zamandan sonra düzenli ve zorunlu okul eğitimi başlamıştır. Geçmişte çeşitli uygarlıklarda birbirinden farklı eğitim sistemleri uygulanmıştır. Modern eğitimle birlikte yapılandırılmış ve belirli standartlara sahip öğretim programı oluşturma gerekliliği doğmuştur (Güven, 2018). Bir öğretim programı, “hedef (davranış, kazanım, öğrenme çıktısı), içerik, öğrenme durumları ve değerlendirme” unsurlarından oluşur (Bektaş ve Turan, 2022, s. 3). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının (2018) temel yapısını “öğrenme alanları, kazanımlar, yetkinlikler, beceriler, değerler, ölçme-değerlendirme” oluşturur (Ersoy, 2021, s. 104). Öğretim programları ülke eğitim politikaları, dünyadaki bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki gelişmeler, uluslararası sözleşmeler, ulusal anayasa, yasalarda belirtilen insan hak ve özgürlükleri, öğretim-öğrenme yaklaşımları, eğitim felsefesi ve öğretim programı kuramlarına uygun çağdaş bir eğitim anlayışı ile hazırlanır. Bunlara ek olarak öğrenci merkezli, kaynak ve materyalleri çağın gereklerine uygun, öğretmen eğitimi ile desteklenen ve güncellenebilir bir içeriğe sahiptir (Korkmaz, 2019).

Amerika Birleşik Devletleri’nde okullarda sosyal bilgiler dersi okutulmaya başladığından günümüze içeriği ve amaçları hakkında çeşitli tartışmalar devam etmektedir. Sosyal bilgiler dersi coğrafya, tarih, vatandaşlık bilgisi, antropoloji, hukuk, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve siyaset bilimi gibi disiplinlere ait bilgileri kullanan, öğrencilerin bir sosyal bilimci gibi düşünme ve karar alma becerileri edinmelerini destekleyen, geleceğin nesillerinin vatandaşlık özelliklerini belirleyen bir ilkökul ve ortaokul dersi (Aslan, 2016; Barr, 1997; Brophy, 1990; Brophy ve Alleman, 2006; Brophy ve Alleman, 1992; Çalışkan ve Uzunkol, 2021; Marker ve Mehlinger, 1992; Parker, 2018). Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi, “tüm okul dersleri içinde en kapsayıcı” olan derstir (Ross, Mathison, ve Vinson, 2014, s. 25). Sosyal bilgiler şemsiyesi altındaki disiplinlerden coğrafya, bilinçli ve çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmelerinde etkilidir.

Coğrafya; en yalın anlatımıyla dünyanın incelenmesi, tanınması ve tanıtılmasıdır. Coğrafya, coğrafi yeryüzündeki doğal, beşeri ve ekonomik olguları, insanla ilgi kurarak inceleyen bir bilimdir (Doğanay ve Doğanay, 2020; Haas, 1989). Coğrafya öğretimi dünyayı ve ülkemizi tanıyıp kalkınma için doğru kararlar almak, yurt sevgisi edinmek ve problem çözmek hususlarında gelişim sağlayarak, bireyin kendisine olduğu kadar çevresine ve ülkesine katkı sağlamaktadır (Taş, 2008; Ünlü, Üçışık, ve Özey, 2002). Mekânın anlaşılmasında, mekân-insan etkileşiminin ortaya konmasında, neden-sonuç bağlamının kurulabilmesinde ortaokulda sosyal bilgiler dersi şemsiyesi altında yer alan coğrafya etkili olmaktadır (Ünal ve Ünal, 2012). Coğrafya, yeryüzünü ve yeryüzündeki olayları tanıtırken diğer bilim dallarında olduğu gibi bazı temel ilkelere sahiptir. İnsanın doğa ile ilişkilerini nedensellik, dağılım ve bağlantı ilkeleri doğrultusunda ele alan coğrafya bilimi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) Özel Amaçlarında belirtilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde etkili olan disiplinlerdendir (Doğanay, 1993; Karatekin ve Sönmez, 2016; Milli Eğitim

Bakanlığı, 2018; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). ABD’de National Council for Social Studies (NCSS), The American Association of Geographers (AAG) ve National Council for Geographic Education (NCGE) gibi kuruluşlar çeşitli disiplinlerde ulusal standartları belirleyerek sosyal bilgiler dersinin içeriğinde etkili olmaktadır. Tematik yaklaşımla belirlenen coğrafya standartları sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğrenimini zenginleştirmektedir. Bu temalar: hareket, yer, bölgeler, konum ile insan-çevre etkileşimidir (Artvinli ve Kaya, 2010; Parker, 2018). Sosyal bilgiler dersinin kazanımları coğrafi bilgi, beceri ve okuryazarlıkların edinilmesine katkı sağlar.

Coğrafi becerileri kullanabilmek günlük hayatta birçok yerde (bir konumu bulmak, ev satın almak, iş-ev-okul vb. yerlere gidip gelmek gibi) işlerimizi kolaylaştırır. Bu beceriler coğrafi düşünceye sahip olmamızı ve böylelikle mekânsal bilgiyi anlamamızı, analiz etmemizi ve yeni fikirler üretmemizi sağlar (Taş, 2008). Coğrafi beceriler coğrafyanın sunduğu bilgiyi kullanarak edinilen yeteneklerdir. Coğrafi beceriler şunlardır: harita becerisi, arazide çalışma becerisi, coğrafi gözlem becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi, tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi (Ünlü, 2011). 2018 SBDÖP’deki beceriler doğrudan (çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, konum analizi ve mekânı algılama) ve dolaylı (araştırma, gözlem, kanıt kullanma, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama olarak coğrafya disiplini ile ilişkilendirilir (Kaçar ve Bulut, 2020). Sosyal bilgiler dersi becerilerin kazandırılması ile öğrencilerin “toplumsallaşmasına” ve “iyi vatandaş” olmalarına katkı sunar (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017, s. 142). Öğretim programlarının unsurlarından bir bölümü okuryazarlıklara aittir.

Okuryazarlık, “belirli bir alandaki bilgi, yeterlilik ve becerileri” kapsar (Mkandawire, 2018, akt. Dere ve Ateş, 2023, s. 360). Diğer bir deyişle okuryazarlık beceriler toplamıdır (Güneş, 2000, akt. Çakmak E., 2013). 2018 SBDÖP’de çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığı (Duman ve Tural, 2019), coğrafya disiplini ile ilgili ilişkilendirilen okuryazarlıklardır. Çeşitli disiplinlerin katkıları ile ortaya çıkan okuryazarlıklar Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra öğretim programlarına eklenmiştir. Türkiye’de öğretim programlarının yenilenme ve değişme süreçleri Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca gerçekleştirilir.

Türkiye’de son yüzyıl içinde sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında çeşitli gerekçelerle değişim ve güncellemeler yapılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Çatak, 2015; Korkmaz ve Güler, 2020). Öğretim programları, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili tüm faaliyetleri kapsarlar (Çubukçu, 2015). SBDÖP 6. sınıf kılavuzunda öğretim programındaki değişikliklerin gerekçesi olarak şunlar ifade edilmiştir:

1. Dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerin olması,
2. Avrupa Birliği normlarına ve eğitim anlayışına yönelik değerlendirmelere ilişkin ulaşılan sonuçlar,



### 3. İhtiyaç analizleri (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006).

Türkiye’de, yukarıda ifade edilen gerekçelerle 2017 yılında öğretim programlarında yapılan değişimler 2018 yılından itibaren Türkiye’de uygulamaya yansımaya başlanmıştır. 2018 yılı SBDÖP’de yapılan değişimin süreci hakkında şunlar belirtilmiştir: farklı ülkelerin programlarının incelenmesi, akademik çalışmaların taranması, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, illerden gelen zümre raporları, açık uçlu sorulardan oluşan anketler, branşlar ölçeğinde hazırlanan raporlar ve çeşitli dokümanlar (Anayasa, mevzuat, kalkınma planları, şûra kararları, hükümet programları, sivil toplum kuruluşları, siyasi partiler tarafından hazırlanan raporlar) analiz edilerek öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). 2024 yılında öğretim programlarında yapılan değişikliklerin gerekçesi olarak ise “öğrenme sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için konu içeriğinin sadeleştirilmesi” gösterilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 4).

Alanyazında sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını ve sosyal bilgiler dersindeki coğrafya disiplinine ait durumu inceleyen birçok çalışmaya ulaşılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki sosyal bilgiler öğretim programını inceleyen (Keskin ve Coşkun Keskin, 2020), ABD ile Türkiye’nin sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştıran (Ütkür-Güllühan ve Bekiroğlu, 2022) bu çalışmalarda öğretim programları çeşitli unsurları yönünden incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik uluslararası alanyazında çeşitli çalışmalarda sosyal bilgiler dersine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır (Ross, Mathison ve Vinson, 2014; Ross, 2006; Thorton, 2008). Alanyazında yapılan araştırma neticesinde 2017 öğretim programına göre 4. sınıf ders kitabındaki coğrafya disiplinine ait öğrenme alanları (Çelen, Fidan ve Hayır Kanat, 2019), 2018 yılında uygulanmaya başlanan programdaki amaçlar, beceriler, değerler ve ölçme-değerlendirme bölümleri (Öztürk ve Kafadar, 2020), 5. sınıf beceri ve değerleri (Karasu Avcı ve Bilen, 2023), içeriğinde coğrafya konuları olan, 2018 yılı farklı derslerde uygulanan öğretim programları (sosyal bilgiler, hayat bilgisi, şehrimiz, fen bilimleri) (Şahin & İnce, 2020), 2018 SBDÖP değer ve becerilerin öğrenme alanlarında dağılımlarını, farklı disiplinlerin öğretim programındaki öğrenme alanlarına göre ağırlık durumlarını belirleyen (Turan, 2019) çalışmalarına ulaşılmıştır. Ayrıca alanyazındaki çalışmalar içinde farklı yıllara ait sosyal bilgiler dersi öğretim programları karşılaştırmalı olarak (Çiftçi ve Akça, 2019; Çoban ve Akşit, 2018; Kalaycı ve Baysal, 2020; Tonga, 2019; Turan, 2018; Yıldırım ve Çalışkan, 2024) incelenmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını belirli dönemleri (1924-2005 ve 1924-2017) kapsayacak biçimde incelenmiştir (Aykaç, 2011; Çatak, 2015; Korkmaz ve Güler, 2020; Zabun, 2022). Öğretim programına odaklanan çeşitli çalışmalarda, öğretim programının farklı boyutları değerlendirilmiştir. Öğretim programının çoğulculuk perspektifi ile incelenmesi (Ceylan ve Korkmaz, 2021), 21.yüzyıl becerileri (Yalçın ve Tural, 2023), ölçme-değerlendirme (Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016) boyutu açıklanmıştır. Bunlardan başka öğretim programı solo taksonomisine göre inceleme (Bursa, 2022), öğretmen görüşleri ile öğretim programını değerlendirme (Ocak & Kocaman, 2021; Oflar, 2017; Turan R., 2020;

Uğur, Coşkun Keskin ve Şenel, 2022), akademisyen görüşleri ile öğretim programını değerlendirme (Çakmak, Kaçar ve Akgün, 2023; Çepni, Kılcan ve Palaz, 2019) yapılmıştır. Bu şekilde, sosyal bilgiler dersi öğretim programının unsurları, öğretmen ve akademisyen görüşleri ile alanyazın kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Coğrafya disiplini, “öğrencilerin coğrafi bilgi ve düşüncelerini geliştirmek, onları dünya hakkında bilgilendirmek ve coğrafyanın temel kavramlarını anlamalarını” teşvik etmektedir (Catling ve Lee, 2017). İyi bir sosyal bilgiler öğretim programı, öğretmenleri kavramsal anlamının merkeziliğinin farkına varacak, onlara pratik ve uygun bir düşünme becerileri modeli sunarak öğrencilere hem "insanları, hem de birbirleriyle ve çevreleriyle olan etkileşimlerini anlamalarına" ve öğrencilerin "kendine güvenen, bilgili ve sorumlu vatandaşlar olarak değişen bir topluma katılmalarına olanak sağlayacaktır" (Barr, 1997, s. 11). 2024 Nisan ayında kamuoyuna sunulan Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2024 Mayıs ayında onaylanmıştır. Bu nedenle önceki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarını farklı yönleriyle inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarını coğrafi boyutlarıyla karşılaştıran yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile sosyal bilgiler dersine yönelik alanyazına katkı sunmak ve araştırmacılara veri sağlamak hedeflenmektedir.

#### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, “2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki coğrafya disiplini üzerine genel bir değerlendirme yapmaktır.” Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) arasındaki coğrafya kazanımları/öğrenme çıktıları nasıl yer almıştır?
2. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğrenme alanlarına ne şekilde yer verilmiştir?
3. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) becerilere nasıl yer verilmiştir?
4. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) değerlere ne şekilde yer verilmiştir?
5. 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ölçme ve değerlendirmeye nasıl yer verilmiştir?

#### **Yöntem**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma sürecidir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Doküman incelemesi, dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi aşamalarından oluşmaktadır (O’leary, 2004; akt. Özkan, 2020). Elde edilen veriler, araştırma sorularına uygun biçimde incelenmiş,

betimsel analiz kullanılarak açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni belgeleri kullanılmıştır. Bu belgeler <https://mufredat.meb.gov.tr/> web sitesinden indirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi doğası gereği tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ve diğer disiplinlere ait bilgileri içeren disiplinler arası bir yaklaşımla düzenlenen öğrenim alanlarına ve kazanımlara sahiptir. Bu çalışmada kazanım / öğrenme çıktıları belirlenirken coğrafi içeriğin yoğun olduğu öğrenim alanlarından coğrafi ilkelere uygun olan kazanımlar seçilmiştir.

### **Etik Kurul Kararı**

“Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Eğitimi: 2018 ve 2024 Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı makalede kullanılan dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı’nın internet sayfalarında erişime açık olarak yayınlandığı için etik kurul izni alınmamıştır.

### **Bulgular**

Bulgular başlığında beş alt amaca yönelik bulgular verilmiştir.

### **2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Arasındaki Coğrafya Kazanımları/Öğrenme Çıktılarına Yönelik Bulgular**

Aşağıdaki tabloda 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında 4. sınıf düzeyinde yer alan coğrafya kazanımları ve öğrenim çıktıları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

**2018 ve 2024 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Coğrafya Kazanımları**

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  |
|--|--|
| SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.                          | SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme  |
| SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.  | SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan etkileşimini çözümleyebilme                            |
| SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.   | SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme |
| SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.   | SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme                                      |
| SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.   | SB.4.5.3. Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme                                 |
| SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.*  |  |
| SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.                                | SB.4.5.5.  |
| SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.  |  |
| SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.   |  |
| SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.                 |  |
| SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. |  |
| SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.   |  |

Toplam: 12

Toplam:5

\* Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 2023 yılında değişiklikler yapılmıştır.

4. sınıf düzeyinde kazanım sayılarının azaltıldığı, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki kazanımların, 2024 SBDÖP’deki öğrenme alanlarında yer almadığı görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 2’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında 5. sınıf düzeyinde kazanım/öğrenme çıktıları verilmiştir.

**Tablo 2****2018 ve 2024 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Coğrafya Kazanımları**

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı   | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  |
|---|--|
| SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.   | SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme  |
| SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. | SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşeri çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme                            |
| SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.   | SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme |
| SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.   | SB.5.2.4. Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme   |
| SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.   | SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme                               |
| SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.   | SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme  |
| SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.*   |  |
| SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.   |  |
| SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıtır.   |  |
| SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.  |  |
| SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.   |  |
| SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.  |  |
| SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.  |  |
| SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.  |  |
| SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.   |  |

Toplam: 15

Toplam:6

\* Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 2023 yılında değişiklikler yapılmıştır

Yukarıda verilen Tablo 2’de kazanım/öğrenme çıktı sayısı yarıdan daha fazla azaltılmıştır. “Küresel bağlantılar” öğrenme alanındaki kazanımlar “komşu ülkelerle ilgili bilgi toplayabilme” öğrenme çıktısı olarak 2024 SBDÖP’de yer almıştır. 4. sınıf düzeyinde yer alan komşu ülkeleri tanıma 5. sınıf düzeyine alınmıştır. Ayrıca 2018 SBDÖP’da yaşanan çevreden uzağa olan konu kazanımının içeriği, 2024 SBDÖP

öğrenim çıktılarında “yaşadığı ilin” şeklinde değiştirilerek içerik çerçevesi sınırlandırılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 3’de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında 6. sınıf düzeyindeki kazanım/öğrenme çıktıları verilmiştir.

**Tablo 3**

*2018 ve 2024 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Coğrafya Kazanımları*

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı   | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  |
|---|--|
| SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.                                      | SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme            |
| SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler. | SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme     |
| SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.   | SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme                  |
| SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.                    | SB.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme   |
| SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.   | SB.6.5.2. Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme |
| SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder. Yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi vurgulanır.  |  |
| SB.6.5.3. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.   |  |
| SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.                      |  |
| SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.   |  |
| SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.    |  |
| Toplam:10   | Toplam:5   |

Yukarıda verilen Tablo 3’te coğrafya disiplinine ait kazanımlarda %50 oranında azalma olduğu görülmektedir. SB.6.7.1. kazanımda belirtilen Türk Cumhuriyetleri ile kültürel ilişkileri yorumlayabilme olarak 2024 SBDÖP’nda kalmış, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkileri analiz etme kazanımı yeni programda yer almamıştır. Ayrıca dünyada görülen iklim çeşitleri (muson, kutup, ekvatorial iklim) ve bu iklim çeşitlerinin insan yaşayışına etkileri programdan tamamen çıkartılmıştır.

Aşağıda Tablo 4’de 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan 7. sınıf düzeyinde coğrafya kazanımları verilmiştir.

**Tablo 4****2018 ve 2024 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Coğrafya Kazanımları**

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı   | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  |
|---|--|
| SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.               | SB.7.2.1. Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme            |
| SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.             | SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme                        |
| SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.  | SB.7.5.2. Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme |
| SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir. |  |
| SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.  |  |
| SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.                                  |  |
| SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.                     |  |
| SB.7.7.1. Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.   |  |
| SB.7.7.2. Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.   |  |
| SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.                                   |  |
| Toplam: 10  | Toplam: 3  |

Yukarıda verilen Tablo 4’teki bulgulara göre beşeri coğrafya ile ilgili kazanımların yeni programda yer almadığı, “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki kazanımlardan sadece küresel sorunlar ile ilgili olan kısmının yeni programda yer aldığı görülmektedir. “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı içeriği değiştirilmiş ve bu öğrenme alanının 2024 programındaki karşılığı olan “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı içeriği milli kalkınma hamlelerine yönelik içerikle değiştirilmiştir.

Tablolardaki tüm kazanım/öğrenme çıktılarına göre 2018 SBDÖP kazanım sayısı ( $f=46$ ), 2024 SBDÖP ( $f=20$ ) büyük oranda azaltılmıştır. Ayrıca kazanım sayılarının azaltılmasından başka öğrenme alanlarının konu içeriği de farklılaştırılmıştır. Örneğin; 7. sınıf “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanındaki coğrafya biliminin alt disiplinlerinden beşeri coğrafyaya ait nüfus ve yerleşme konularına ait içerik kaldırılmıştır. Bu içerik yerine Milli Kalkınma Hamlelerine yönelik tarihsel bir içerik, “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında

yer almaktadır. Bazı kazanımların sınıf seviyeleri değiştirilmiştir. Örneğin; SB.5.5.2. “Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.” kazanımı, SB.6.5.2. “Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme” öğrenme çıktısı olarak 5. sınıf düzeyinden 6. sınıf düzeyi olarak değiştirilmiştir.

### **2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Öğrenme Alanlarına Yönelik Bulguları**

Aşağıdaki şekilde 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Programlarının öğrenme alanları verilmiştir.

#### **Şekil 1**

*2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Öğrenme Alanları*



Şekil 1 incelendiğinde öğrenme alanı sayısının azaltıldığı ve öğrenme alanlarının isimlerinde değişime gidildiği görülmektedir. Öğrenme alanlarının içeriklerine göre eşleştirme yapıldığında “Birey ve Toplum” öğrenme alanı yeni programda “Birlikte Yaşamak”; “Kültür ve Miras” öğrenme alanı “Ortak Miras”; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı “Evimiz Dünya”; “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı “Teknoloji ve Sosyal Bilimler”; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı “Hayatımızdaki Ekonomi”; “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı “Yaşasın Demokrasimiz” olarak yer almaktadır. “Küresel Bağlantılar” konu başlığı içeriğindeki kazanımlar ya başka sınıf seviyesine aktarılmış ya da tamamen programdan çıkartılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 5 ve 6’da öğrenme alanlarına ayrılan ders saati süreleri verilmiştir. Bu tablolara göre öğrenme alanlarına ayrılan sürelerin değişmiş olduğu



görülmektedir. Her iki programda tarih disiplinine ayrılan “Kültür ve Miras” ile bu öğrenme alanlarının karşılığı olan “Ortak Miras” öğrenme alanına ayrılan süre en fazla olmuştur. 2024 öğretim programında önceki programlarda olmayan “Okul Temelli Planlama” dört sınıf düzeyinde beş ders saati olmuştur.

**Tablo 5**

*2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanlarına Göre Ders Saatleri*

| Öğrenme Alanı                   | 4. Sınıf | 5. Sınıf | 6. Sınıf | 7. Sınıf |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Birey ve Toplum              | 12       | 14       | 12       | 12       |
| 2. Kültür ve Miras              | 14       | 18       | 22       | 30       |
| 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler | 20       | 18       | 14       | 15       |
| 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum   | 16       | 14       | 12       | 12       |
| 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim   | 18       | 18       | 18       | 15       |
| 6. Etkin Vatandaşlık            | 14       | 12       | 16       | 12       |
| 7. Küresel Bağlantılar          | 14       | 14       | 14       | 12       |
| Toplam                          | 108      | 108      | 108      | 108      |

**Tablo 6**

*2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanlarına Göre Ders Saatleri*

| Öğrenme Alanı                   | 4. Sınıf | 5. Sınıf | 6. Sınıf | 7. Sınıf |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Birlikte Yaşamak             | 18       | 16       | 16       | 16       |
| 2. Evimiz Dünya                 | 19       | 22       | 18       | 10       |
| 3. Ortak Mirasımız              | 19       | 18       | 22       | 25       |
| 4. Yaşayan Demokrasimiz         | 18       | 23       | 18       | 22       |
| 5. Hayatımızdaki Ekonomi        | 17       | 18       | 18       | 12       |
| 6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler | 12       | 6        | 11       | 18       |
| Okul Temelli Planlama*          | 5        | 5        | 5        | 5        |
| Toplam                          | 108      | 108      | 108      | 108      |

Aşağıdaki Tablo 7 ve 8’de öğrenme alanlarına ayrılan yüzdeler oranları verilmiştir. Bu tablolara göre öğrenme alanlarının programdaki payları değişmiştir. 2024 SBDÖP’nda “Evimiz Dünya” öğrenme alanı ortaokulda giderek azalan bir orana sahiptir.

**Tablo 7**

*2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanlarına Göre Yüzdelik Oranları*

| Öğrenme Alanı                   | 4. Sınıf (%) | 5. Sınıf (%) | 6. Sınıf (%) | 7. Sınıf (%) |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. Birey ve Toplum              | 11,1         | 13           | 11,1         | 11,1         |
| 2. Kültür ve Miras              | 13           | 16,6         | 20,4         | 27,8         |
| 3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler | 18,5         | 16,6         | 13           | 13,9         |
| 4. Bilim, Teknoloji ve Toplum   | 14,8         | 13           | 11,1         | 11,1         |
| 5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim   | 16,8         | 16,6         | 16,6         | 13,9         |
| 6. Etkin Vatandaşlık            | 13           | 11,1         | 14,8         | 11,1         |
| 7. Küresel Bağlantılar          | 13           | 13           | 13           | 11,1         |
| Toplam                          | 100          | 100          | 100          | 100          |

**Tablo 8**

*2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanlarına Göre Yüzdelik Oranları*

| Öğrenme Alanı                   | 4. Sınıf (%) | 5. Sınıf (%) | 6. Sınıf (%) | 7. Sınıf (%) |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. Birlikte Yaşamak             | 17           | 15           | 15           | 15           |
| 2. Evimiz Dünya                 | 17           | 20           | 17           | 9            |
| 3. Ortak Mirasımız              | 17           | 17           | 20           | 24           |
| 4. Yaşayan Demokrasimiz         | 17           | 21           | 17           | 20           |
| 5. Hayatımızdaki Ekonomi        | 17           | 17           | 15           | 11           |
| 6. Teknoloji ve Sosyal Bilimler | 11           | 5            | 11           | 16           |
| Okul Temelli Planlama*          | 4            | 5            | 5            | 5            |
| Toplam                          | 100          | 100          | 100          | 100          |

\*Bu uygulama ile çeşitli faaliyetler için süre belirlenmiştir.

### **2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Becerilerine Yönelik Bulguları**

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki beceriler ve okuryazarlıklar aşağıdaki Tablo 9, 10 ve 11’de verilmiştir. Sayıca kıyaslandığında 2018 SBDÖP’ndeki tüm beceri ve okuryazarlıklar ( $f=27$ ), 2024 SBDÖP’deki beceri ve okuryazarlık ( $f=35$ ) bulunmaktadır. Ayrıca 2024 SBDÖP beceriler öğrenme çıktıları çerçevesi içinde kavramsal beceriler, fiziksel beceriler, alan becerileri, eğilimler olarak yer almaktadır. Okuryazarlıklar ise sistem okuryazarlığı başlığı altında verilmektedir.

**Tablo 9***2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Alan Becerileri*

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı       | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı |
|---|---|
| 1. Araştırma                                      | 1. Zamanı algılama ve kronolojik düşünme**  |
| 2. Değişim ve sürekliliği algılama*               | 2. Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma**   |
| 3. Eleştirel düşünme                              | 3. Tarihsel empati                          |
| 4. Empati   | 4. Değişim ve sürekliliği algılama**        |
| 5. Girişimcilik                                   | 5. Sosyal katılım                           |
| 6. Gözlem*  | 6. Girişimcilik                             |
| 7. Kanıt kullanma*                                | 7. Mekânsal düşünme*                        |
| 8. Karar verme                                    | 8. Coğrafi sorgulama*                       |
| 9. Konum analizi*                                 | 9. Coğrafi gözlem ve saha çalışma*          |
| 10. Mekânı algılama*                              | 10. Harita becerisi*                        |
| 11. Problem çözme                                 | 11. Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram*  |
| 12. Sosyal katılım                                | 12. Mantıksal muhakeme                      |
| 13. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama* | 13. Felsefi sorgulama                       |
| 14. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma      | 14. Felsefi muhakeme                        |
| 15. Yenilikçi düşünme                             | 15. Felsefi düşünce ortaya koyma            |
| 16. Zaman ve kronolojiyi algılama*                | 16. Eleştirel sosyolojik düşünme            |
| 17. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme            | 17. Tarihsel sorun analizi ve karar verme   |

\* Coğrafi beceriler

\*\* "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metin" içinde Tarih disiplinin becerisi olarak açıklanan beceriler

Kaynak: (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 6)

Yukarıda verilen Tablo 9 incelendiğinde 2018 SBDÖP'deki alan becerilerinin ( $f=7$ ) olduğu, 2024 SBDÖP'de ( $f=8$ ) olduğu görülmektedir. 2024 SBDÖP'de yer alan becerilerin Mekânsal düşünme becerisi, Coğrafi sorgulama becerisi, Coğrafi gözlem ve saha çalışma becerisi, Zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisi, Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, Harita becerisi, Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram becerilerinin yer aldığı görülmektedir. 2018 programındaki konum analizi ve mekânı algılama 2024 öğretim programında mekânsal düşünme becerisi içerisinde verilmiştir. 2024 programında doğrudan coğrafi beceri ( $f=5$ ) olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 10'da SBDÖP'lerdeki okuryazarlıklar verilmiştir.

**Tablo 10**

*2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Okuryazarlıklar*

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı |
|---|---|
| 1. Dijital okuryazarlık                     | 1. Vatandaşlık okuryazarlığı                |
| 2. Finansal okuryazarlık                    | 2. Bilgi okuryazarlığı                      |
| 3. Harita okuryazarlığı*                    | 3. Görsel okuryazarlığı                     |
| 4. Hukuk okuryazarlığı                      | 4. Dijital okuryazarlığı                    |
| 5. Medya okuryazarlığı                      | 5. Sanat okuryazarlığı                      |
| 6. Politik okuryazarlık                     | 6. Kültür okuryazarlığı                     |
| 7. Çevre okuryazarlığı*                     | 7. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı          |
|   | 8. Finansal okuryazarlığı                   |
|   | 9. Veri okuryazarlığı                       |

\*Coğrafi okuryazarlık

Tablo 10’da görülen çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığının 2024 yılı SBDÖP’nda okuryazarlıklar arasında olmadığı görülmektedir. 2024 SBDÖP’nda doğrudan coğrafi bir okuryazarlık kalmamıştır. Dijital ve Finansal Okuryazarlıklar dışında kalan okuryazarlıklar değiştirilmiştir. Okuryazarlıkların sayısında artış söz konusudur. Tablo 11’de öğretim programlarındaki sosyal-duygusal beceriler verilmiştir.

**Tablo 11**

*2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları Sosyal-Duygusal Beceriler*

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı   |
|---|---|
| 1. İletişim                                 | 1. Benlik   |
| 2. İş birliği                               | Becerileri  |
| 3. Öz denetim                               | 1. Kendini tanıma (öz farkındalık),<br>2. Kendini düzenleme (öz düzenleme),<br>3. Kendine uyarılama (öz yansıtma) |
|   | 2. Sosyal Yaşam   |
|   | Becerileri  |
|   | 1. İletişim,<br>2. İşbirliği,<br>3. Sosyal farkındalık  |
|   | 3. Ortak /  |
|   | Bütünleşik  |
|   | Becerileri  |
|   | 1. Uyum,<br>2. Esneklik,<br>3. Sorumlu karar verme  |

Tablo 11’e göre 2018 SBDÖP’nda ( $f=3$ ) olan sosyal-duygusal beceriler, 2024 öğretim programında ( $f=3$ ) temel beceri ve ( $f=9$ ) alt beceriden oluşmaktadır.

**2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Değerlerine Yönelik Bulguları**

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki değerler aşağıdaki Tablo 12’de gösterilmektedir. Bu tablodaki değerler “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı” için hazırlanan metinlerdeki değerleri kapsamaktadır. Bu değerlerden coğrafya disiplini kapsamında olanlar kalın olarak gösterilmiştir.

**Tablo 12****2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Değerler**

| 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı   | 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Adalet</b></li> <li>2. Aile birliğine önem verme</li> <li>3. Bağımsızlık</li> <li>4. Barış</li> <li>5. Bilimsellik</li> <li>6. Çalışkanlık</li> <li>7. Dayanışma</li> <li>8. <b>Duyarlılık</b></li> <li>9. Dürüstlük</li> <li>10. <b>Estetik</b></li> <li>11. Eşitlik</li> <li>12. Özgürlük</li> <li>13. Saygı</li> <li>14. Sevgi</li> <li>15. <b>Sorumluluk</b></li> <li>16. <b>Tasarruf</b></li> <li>17. <b>Vatanseverlik</b></li> <li>18. Yardımseverlik</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Adalet</b></li> <li>2. Aile Bütünlüğü</li> <li>3. Çalışkanlık</li> <li>4. Dostluk</li> <li>5. <b>Duyarlılık</b></li> <li>6. Dürüstlük</li> <li>7. <b>Estetik</b></li> <li>8. Mahremiyet</li> <li>9. Merhamet</li> <li>10. Mütevazılık</li> <li>11. Özgürlük</li> <li>12. Sabır</li> <li>13. <b>Sağlıklı yaşam</b></li> <li>14. Saygı</li> <li>15. Sevgi</li> <li>16. <b>Sorumluluk</b></li> <li>17. <b>Tasarruf</b></li> <li>18. <b>Temizlik</b></li> <li>19. <b>Vatanseverlik</b></li> <li>20. Yardımseverlik</li> </ol> |
| 2018 SBDÖP yer alan,<br>2024 SBDÖP yer almayanlar   | 2018 SBDÖP yer almayan,<br>2024 SBDÖP yer alanlar  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aile birliğine önem verme</li> <li>2. Barış</li> <li>3. Bağımsızlık</li> <li>4. Bilimsellik</li> <li>5. Dayanışma</li> <li>6. Eşitlik</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dostluk</li> <li>2. Mütevazılık</li> <li>3. <b>Temizlik</b></li> <li>4. Mahremiyet</li> <li>5. Sabır</li> <li>6. <b>Sağlıklı yaşam</b></li> <li>7. Aile bütünlüğü</li> <li>8. Merhamet</li> </ol>  |

Kaynak: (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 6; Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 8).

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” kitapçığında “Erdem-Değer-Eylem Modeli” içinde yer verilen toplam değer ( $f=20$ ) olarak belirlenmiştir. Kitapçık içerisinde değerlerle ilgili eylemler ve kullanılacak yaklaşım/yönteme yönelik açıklamalar bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024).

Aşağıdaki Tablo 13’de sosyal bilgiler dersindeki değerlerin sınıf düzeylerine göre dağılımları ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 13**

*2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metindeki Değerlerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları*

| Değer kodu | Değer                 | 4. Sınıf | 5. Sınıf | 6. Sınıf | 7. Sınıf | Toplam (f) |
|------------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|------------|
| D1         | <b>Adalet</b>         | ✓        | ✓        | ✓        | ✓        | 4          |
| D2         | Aile Bütünlüğü        | ✓        |          | ✓        | ✓        | 3          |
| D3         | Çalışkanlık           | ✓        | ✓        | ✓        | ✓        | 4          |
| D4         | Dostluk               | ✓        |          |          | ✓        | 2          |
| D5         | <b>Duyarlılık</b>     | ✓        | ✓        | ✓        | ✓        | 4          |
| D6         | Dürüstlük             | ✓        |          | ✓        |          | 2          |
| D7         | <b>Estetik</b>        | ✓        | ✓        |          |          | 2          |
| D8         | Mahremiyet            | ✓        | ✓        | ✓        |          | 3          |
| D9         | Merhamet              |          |          |          | ✓        | 1          |
| D10        | Mütevazılık           | ✓        |          |          |          | 1          |
| D11        | Özgürlük              |          | ✓        | ✓        | ✓        | 3          |
| D12        | Sabır                 | ✓        |          |          |          | 1          |
| D13        | <b>Sağlıklı Yaşam</b> | ✓        |          | ✓        |          | 2          |
| D14        | Saygı                 | ✓        | ✓        | ✓        | ✓        | 4          |
| D15        | Sevgi                 | ✓        | ✓        | ✓        | ✓        | 4          |
| D16        | <b>Sorumluluk</b>     | ✓        | ✓        | ✓        | ✓        | 4          |
| D17        | <b>Tasarruf</b>       | ✓        | ✓        |          |          | 2          |
| D18        | <b>Temizlik</b>       | ✓        | ✓        | ✓        |          | 3          |
| D19        | <b>Vatanseverlik</b>  | ✓        | ✓        | ✓        | ✓        | 4          |
| D20        | Yardımsızlık          | ✓        | ✓        |          | ✓        | 3          |
| Toplam (f) |                       | 18       | 13       | 13       | 12       |            |

Sosyal bilgiler dersinin okutulduğu dört sınıf düzeyinde yer alan değerler ( $f=7$ ) adalet, çalışkanlık, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik değerleri olduğu Tablo 13’de görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin okutulduğu sadece üç sınıf düzeyinde yer alan değerler ( $f=5$ ) aile bütünlüğü, mahremiyet, özgürlük, temizlik, yardımsızlıktır. Sosyal bilgiler dersinin okutulduğu sadece iki sınıf düzeyinde yer alan değerler ( $f=5$ ) dostluk, dürüstlük, estetik, sağlıklı yaşam ve tasarruftur. Sosyal bilgiler dersinin okutulduğu sadece bir sınıf düzeyinde yer alan değerler ( $f=3$ ) merhamet, mütevazılık, sabırdır.

#### **2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında Coğrafya Alanına Ait (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Bulgular**

2018 SBDÖP’nda ölçme-değerlendirme yaklaşımı başlığı altında uyulması gereken ilkeler maddeler halinde verilmiştir. Bu maddelere göre ölçme değerlendirme

kazanımlara, teknik ve akademik standartlara uygun, süreç temelli, bireysel farklılıkları gözeten, bireylerin bilişsel ve duyuşsal yönlerini içine katan, farklı zamanlarda yapılacak ölçümler olmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 6). Ancak ölçme değerlendirme yönelik örnek araçlar belirtilmemiştir.

2024 SBDÖP’nda ölçme değerlendirme sürecini ifade etmek için “Öğrenme Kanıtları” sözcükleri kullanılmıştır. Sürecin “biçimlendirici değerlendirme” esas alınarak düzenlendiği, “bütüncül yaklaşıma” uygun olması, “süreç odaklı” değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 7). 2024 SBDÖP’de coğrafya alanına ait ölçme-değerlendirme önerileri şunlardır:

- 4. Sınıf Evimiz Dünya öğrenme alanı çalışma yapraklarının kullanılması (farklı harita türlerini içeren çalışma yaprağı, harita üzerinde konum ve yön bulmaya yönelik soruların olduğu çalışma yaprağı)
- 4. Sınıf Evimiz Dünya öğrenme alanı performans ödevi ve dereceli puanlama anahtarı (Doğa ve canlıları korumaya yönelik kitap kapağı ve tanıtım yazısı hazırlama)
- 4. Sınıf Hayatımız Ekonomi öğrenme alanı performans ödevi ve dereceli puanlama anahtarı (Bir ürünün yolculuğu)
- 5. Sınıf Evimiz Dünya öğrenme alanı performans ödevi ve dereceli puanlama anahtarı (Komşu devletleri tanıtan afiş hazırlama)
- 5. Sınıf Hayatımız Ekonomi öğrenme alanı performans ödevi ve dereceli puanlama anahtarı (Kaynakların verimli kullanımı ile ilgili şiir, haber vb hazırlama)
- 6. Sınıf Hayatımız Ekonomi öğrenme alanı harita çizme (ekonomik faaliyetler)
- 7. Sınıf Evimiz Dünya öğrenme alanı sunum yapma (Yerel ve Küresel sorunlara yönelik)

2024 SBDÖP’de öğrenme alanlarında açıklama metinlerinde çalışma yaprakları, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarları, çeşitli sorular kullanılması önerilmiş olmakla birlikte, bu ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik örneklere yer verilmemiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarındaki coğrafya kazanımlar/öğrenme çıktıları, programlardaki öğrenme alanları, beceriler, okuryazarlıklar, değerler, ölçme ve değerlendirme program unsurlarının incelenmesi ile çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretim programlarının coğrafya disiplinine yönelik değerlendirmesi ile sosyal bilgiler dersindeki öğrenme alanlarının ve coğrafya kazanımlarının sayıca azaldığı, coğrafi okuryazarlıkların (çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığı) tamamen kaldırıldığı anlaşılmaktadır.

Çalışmanın ilk araştırma sorusu bağlamında 2018 ve 2024 SBDÖP'daki coğrafya kazanımlarına yönelik değerlendirmede, 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında coğrafya kazanımlarının sayısının 2018 yılında 47 iken 2024 yılında 19'a azaltıldığı, öğrenme alanı içeriğinde değişiklik yapıldığı, bazı kazanımların farklı sınıf düzeyine aktarıldığı ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanındaki kazanımların büyük bir kısmının programdan çıkartıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısını araştıran çalışmalarda coğrafya disiplininin ağırlığının 2018 SBDÖP içinde az olduğu benzer sonucuna ulaşan çalışmalar (Koçal ve Geçit, 2023; Turan S. , 2019) olduğu gibi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizlerini yapan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Eker, 2020; Kalaycı ve Baysal, 2020).

Kazanım sayılarının ve sosyal bilgiler dersinde coğrafya disiplininin payının azaldığını ileri süren birçok çalışma bulunmasına rağmen, coğrafya kazanımlarının azaltılması, bu disiplinin temel bilgi, beceri ve yetkinliklerinin sistematik olarak öğretilmesinden uzaklaşıldığına işaret etmektedir. Ancak bu çalışmaların aksine 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılmasında coğrafi kazanım ve coğrafi becerilerin niceliksel olarak arttığı ve içerik olarak zenginleştiği sonucuna varılmıştır (Çiftçi ve Akça, 2019). Çiftçi ve Akça'nın (2019) çalışmasında 2018 SBDÖP coğrafi kazanım sayılarında görülen farklılığın sebebi, coğrafi kazanım olarak belirtilen kazanımlar içerisinde tarih, ekonomi gibi diğer sosyal bilimlere ait içeriklere sahip kazanımların da belirtilmiş olmasıdır. Kazanımların öğretme ve öğrenme süreçlerinde uygulamasına yönelik gerekli açıklamalar 2005 yılında hazırlanan kılavuzlarda belirtilirken, 2018 öğretim programında açıklama bulunmamaktadır (Ocak ve Kocaman, 2021). 2024 SBDÖP'de herbir öğrenme alanında öğrenme-öğretme uygulamalarına yönelik açıklamalar verilmiş olması olumlu olarak nitelendirilebilir.

Ancak şu belirtilmelidir, öğretim programları öğretmenler için bir kılavuz, öğrenciler için edinecekleri bilgi, beceri ve yetkinlikleri belirleyen bilimsel temellere dayalı hazırlanmış bir plandır. 2005 yılından sonra hazırlanan öğretim programlarında programı hazırlayan kurumların ve kaynakçanın verilmemiş olması bilimsel niteliklere, etik ilkelere sahip bir planda olmaması gereken özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazanım veya 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki deyişle "öğrenim çıktısı" öğrenme, öğretme ve bireysel gelişim süreçleri ile güncellik, teknolojik olanaklar, ulusal-uluslararası bilimsel gelişmeler gibi birçok öge göz önünde bulundurulmalı, pilot uygulamalar yapılarak, bu uygulamaların sonuçları analiz edilerek öğretim programı hazırlanmalıdır. Bunlara ek olarak coğrafya kazanımlarının büyük oranda azaltılması, çevre duyarlılığı, coğrafi bilgi ve becerilerin edinilmesi, Türkiye ve Dünya'nın coğrafi özelliklerinin anlaşılması, korunması ve bu alanlardaki sorunların çözümüne yönelik kararların alınmasını zorlaştıracaktır.

Araştırmanın ikinci sorusu 2018 ve 2024 SBDÖP öğrenme alanlarına yönelik değerlendirmede öğrenme alan sayısının yediden altıya düşürüldüğü, "okul temelli planlama" için beş ders saatinin ayrıldığı, coğrafya içeriğine sahip öğrenme alanının ortaokulda sınıf düzeyi arttıkça payının çok azaltıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Tarih



ve vatandaşlık bilgisi ile diğer sosyal bilimler, coğrafyadan daha fazla ders saatine ve yüzdelik oranına sahiptir. Bu durum 2005, 2017, 2018 SBDÖP öğrenme alanlarının incelendiği diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile uyumludur (Bebe ve Ünlü, 2012; Çoban ve Akşit, 2018; Kalaycı ve Baysal, 2020; Kızılçaoğlu ve Taş, 2007; Turan R. , 2018; Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Türkiye'deki sosyal bilgiler öğrenme alanları ABD'nde NCSS tarafından belirlenen öğrenme alanları benimsenerek 4. sınıftan 7. sınıfa kadar düzenlenmiştir (Öztürk ve Deveci, 2020).

Yeni bir öğretim programı için mevcut programın işlevini yitirmiş olması, önceki programın belirlenen hedeflere ulaşamamış olması gerekir (Çoban ve Akşit, 2018). Bu bakımdan eski ve yeni öğretim programları ile ilgili sorulması gereken çeşitli sorular ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğrenme alanlarının ve kazanımların sayıca azaltılmasının gerekçesi olarak 'sadeleştirme' gösterilmiştir. Ancak öğrenme alanları ve kazanımların sayısı azaltılırken ders kitaplarının forma sayıları, kitap sayfa sayılarının daha fazla olacağını göstermektedir. Bu bakımdan sadeleştirmenin nasıl olacağı anlaşılammamaktadır. John Dewey eğitim yönteminde ve öğretim programındaki değişiklik için sanayi ve toplumsal değişimlere uygun olması gerekliliği üzerinde durmuştur (Dewey, 2023). Bu bakımdan yeni bir öğretim programına toplumun ihtiyacı olup olmadığı çok açık değildir.

Coğrafi içeriğe sahip öğrenme alanlarındaki sadeleştirme coğrafya disiplininin öneminin yeterince anlaşılmadığını göstermektedir. 2005 yılından sonra öğretim programlarındaki yaklaşım değişmiş, yapılandırmacı yaklaşıma geçilerek önceki programlardan farklı bir anlayış benimsenmiştir. 2005 yılında öğretmen eğitimleri yapılmış, kılavuzlar hazırlanmış, öğretmenlere rehberlik edilmeye çalışılmıştır. Öğretim programına yönelik program uygulayıcılarından değerlendirme raporları istenmiştir. 2024 yılı değişiminde pilot uygulama yapılmadan öğretim programının 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanmasına karar verilmiştir. Coğrafya konularının "sadeleştirilmesi" ile temel eğitim alan ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin bu disiplini tanıma, bakış açısını anlama, sosyal bilgilerin temel ilkelerinden sosyal bilimci olarak düşünebilme, analiz edebilme, problem çözme ve karar verme becerilerini edinmelerine engel olacak ve öğrenmede büyük bir eksiklik ortaya çıkacaktır.

Araştırmanın üçüncü sorusu 2018 ve 2024 SBDÖP'nin becerilere yönelik değerlendirmesinde 2018 yılında 27 olan coğrafi beceri ve okuryazarlıklar 2024 yılında 35 olarak tespit edilmiş olması sayısal bir artışı göstermektedir. 2024 SBDÖP'nda beceri ve okuryazarlıkların sınıflandırılması genişletilmiştir. Sosyal bilgiler dersi alan becerileri 17, sosyal-duygusal beceriler 9 ve okuryazarlıklar 9 olarak tespit edilmiştir. Duman ve Tural'ın (2019), Kaçar ve Bulut'un (2020) çalışmalarındaki öğretim programındaki beceri ve okuryazarlıkların isim ve sayıları, Çiftçi ve Akça'nın (2019) çalışmasında 2005 yılından 2018 yılına, Çoban ve Akşit'in (2018) çalışmasında 2005 yılından 2017 yılına coğrafi becerilerin arttığının belirtilmesi bu çalışmanın sonuçları ile benzetilmektedir. Ancak bahsedilen çalışmalardan coğrafi okuryazarlıkların 2017 ve 2018 yıllarında eklenmiş olması

yönüyle farklılaşmaktadır. Çünkü 2024 yılında çevre okuryazarlığı ve harita okuryazarlığı öğretim programından kaldırılmıştır. Coğrafya ile sürdürülebilirlik okuryazarlığı 4 ve 5 sınıflarda oldukça sınırlı ilişkilendirilmektedir.

Ergün ve Ablak'ın çalışmasına göre en fazla coğrafi beceri 1998 ilköğretim programında en az 2005 yılı programında yer almıştır (Ergün ve Ablak, 2023). Koç'un dile getirdiği gibi coğrafi bilincin edinilmesi "coğrafi becerilerle mümkündür." (Koç, 2013, s. 19). Ünlü; coğrafi becerilere yönelik, "coğrafi bilince sahip olmak için gerekli temel araç ve teknikleri kullanmamızı sağlar" biçiminde ifade etmiştir (Ünlü, 2011, s. 2157). Bununla birlikte coğrafi beceri ve okuryazarlıkların azaltılmasından kaynaklanan değişiklikler nedeniyle coğrafi beceri ve okuryazarlıklar vasıtasıyla edinilecek bilinç, farkındalık ve duyarlılığın sağlanması mümkün olmayacaktır. Turan'ın (2018), Öztürk ve Kafadar'ın (2020) çalışmalarında tespit edilen beceri ve öğrenme alanlarının ilişkilendirmelerinin 2017 ve 2018 SBDÖP'da eksik olduğuna dair bulgularına karşın, olumlu bir değişiklik olarak nitelendirilecek bulgu, 2024 SBDÖP genelindeki beceri, değer ve okuryazarlıklar öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek verilmiş olmasıdır.

Bununla birlikte becerilerin sınıf düzeylerine, alt madde ve süreç bileşenlerine göre yer verilmesi incelendiğinde birçok alt madde ve süreç bileşenlerinin öğrenme alanlarında yer almadığı, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisine öğretim programında hiç yer verilmediği görülmektedir. Coğrafi becerilere öğretim programında yeterince yer verilmemesi öğrencilerin okul ve okul dışı yaşamlarındaki bilgi, beceri ve yetkinliklerden yoksunluğa neden olurken, dünyayı olumsuz etkileyen çevresel sorunlar, doğal afetler, küresel iklim değişikliği gibi ciddi sorunlar hakkında bilinçli bireyler olarak yetişmesine engel teşkil edecektir.

Genel bir değerlendirme ile coğrafyaya belirtilen öğretim programında nasıl yer verildiğini ortaya koymak bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu bakımdan öğretim programındaki ilişkilendirmelerin daha ayrıntılı incelemesi başka bir çalışmanın konusu olabilir. Beceri ve okuryazarlıkların öğretmen görüşlerine göre incelendiği bir çalışmada öğretmenler tarafından okuryazarlıkların bilgi düzeyinde kaldığı, becerilerin uygulamaya yönelik çalışmalarının yetersiz olduğunu dile getirilmiştir (Memişoğlu, 2023). Coğrafi becerilerden harita becerilerini inceleyen birçok çalışmada (Brown, 1986; Buğdaycı, 2012; Gürler ve Gürgen, 2024; Koç, 2021; Koç ve Aksoy, 2015; McClure, 1992; Muir, 1985; Weeden, 2003) beceri eğitiminin hem bireysel gelişim süreçlerine hem becerinin öğretim süreçlerine uygun olarak düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bednarz vd. (2006) "haritasız coğrafya" olamayacağını dile getirmişlerdir. Coğrafyanın en temel araçlarından olan haritaları kullanabilmek olarak tanımlanan harita becerileri ile ilgili konu ve içeriklerin giderek azalması, becerinin aşamalarına uygun düzenlemelere programda yer verilmemesi büyük eksiklik olarak görülmektedir.

"Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metin" incelendiğinde okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerindeki tüm becerilerin aşama ve süreç bileşenlerinin paylaşıldığı görülmekle birlikte öğretim programlarında

bu aşamaların yansımalarına bakıldığında SBDÖP harita becerisine yönelik aşamalardan sadece bir alt beceri “Harita Okuma” (SBAB10.1) becerisi 4. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersinin okutulduğu ortaokul sınıflarında öğrenme alanlarında doğrudan harita becerisi ilişkilendirmesi yoktur. Sadece 6. sınıf düzeyinde coğrafya içerikli ikinci öğrenme alanında beceriler arası ilişkilendirme olarak ve 7. sınıf düzeyinde tarih ağırlıklı bir öğrenme alanında (3. öğrenme alanı) beceriler arası ilişkilendirme olarak sınırlı bir yer alma söz konusudur. Uluslararası ve ulusal çalışmalar içerisinde ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin edinebilecekleri birçok harita becerisi aşaması bulunduğu ve bu becerilerin sistematik olarak öğretilmesi gerektiğini savunulmaktadır (Buğdaycı, 2012; Koç ve Aksoy, 2015; McClure, 1992; Muir, 1985; Weeden, 2003; Wiegand, 1999).

Çeşitli öğretim yaklaşımları kullanılarak harita becerilerinin başarıya ulaştırılmasına dair çok sayıda çalışma varken, (Aktürk, 2012; Ayas, Kaya, Taştan ve Özder, 2015; Başbüyük ve Çıkılı, 2002; Beitlova, Popelka ve Vozenilek, 2020; Brown, 1986; Buğdaycı ve Selvi, 2018; Demiralp, 2006; Havelková ve Hanus, 2018; Kaldybekova, Aksoy ve Abdymanapov, 2021; Öğütveren, 2014; Rane, John ve Murthy, 2020), harita becerilerinin verileceği aşamanın, alt seviyede bırakılması anlaşılır değildir. Sonuç olarak, coğrafi becerilere sahip olmanın, fizyolojik, sosyolojik, psikolojik ve pedagojik açıdan pek çok faydası bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretim programları beceri ve okuryazarlıkların edinilmesini destekleyici ve zengin bir içeriğe sahip olmalıdır. Öğretim programlarındaki kazanımlara/öğrenme çıktılarına uygun ve uyumlu olarak öğrenme alanlarında hangi alan becerilerinin kullanılması gerektiğini belirten açıklamalarda coğrafi beceriler ve diğer tüm becerilerin ilişkilendirilmeleri eksiksiz ve doğru verilmelidir. Bir diğer husus beceri, değer, eğilim, okuryazarlıklar gibi öğretim programlarının temel bileşenlerinin her bir derse özgü öğretim programı içerisindeki açıklamalarda yeterince açık seçik belirtilmeyip, dört farklı eğitim seviyesini (okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise) ilgilendiren tüm açıklamaları tek bir kitapta toplamak (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024), öğretim programını uygulayanlar için pratiklikten uzak ve hatta biraz kafa karıştırıcı bile olabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu 2018 ve 2024 SBDÖP’nin değerlere yönelik değerlendirmesinde 2018 SBDÖP bulunan değerler 18 iken 2024 yılında 20 olması değerlerin sayısında bir artış olduğunu göstermektedir. Çalışmada bağımsızlık, barış, bilimsellik, dayanışma, eşitlik ve aile birliği değerlerinin 2024 SBDÖP’da yer almadığı, Erdem-Değer-Eylem Modeli’nin benimsenerek değerler vurgusunun artırıldığı, bazı değerlerin aynı zamanda eğilimler başlığı içinde gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2024 SBDÖP’nda merhamet, mütevazılık ve sabır sınıf düzeylerinde en az yer verilen değerler olmuştur. Değerlerin sınıf düzeylerine dağılımına göre en fazla değer 4. sınıfta 18, en az 7. sınıfta 12 ve diğer sınıf seviyelerinde 13 olarak belirlenmiş olması dengeli bir dağılımın olmadığını göstermektedir. Dengeli dağılım olmadığı konusunda benzer bir sonuca 2018 5. sınıf SBDÖP kazanımlarla değer ve beceri ilişkilerini inceleyen çalışmada da ulaşılmıştır (Karasu Avcı ve Bilen, 2023).

6 ve 7. sınıf kazanım-değer ilişkilendirmelerinde bazı değerlerin yeterince yer bulamadığı sonucu bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Tonga ve Uslu, 2015). 2018 SBDÖP değerlerin kazanımlarla ilişkilendirmesini inceleyen bir çalışmada adalet değerinin hiçbir kazanımla ilişkilendirilmemesinin önemli bir değer için ciddi bir eksikliği olarak ifade edilmiştir (Tonga ve Erdoğan, 2022). Bir başka çalışmada ise barış ve eşitlik değerlerinin kazanımla ilişkilendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Esemen, 2020). 2018 SBDÖP’nda kazanım ve değer eşleştirmelerindeki eksikliğin 2024 SBDÖP’nda olmadığı, her bir sınıf seviyesindeki eşleştirmelerin öğrenme alanı açıklamalarında verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Bu olumlu sonuca Yıldırım ve Çalışkan’ın (2024) çalışmasında da ulaşılmıştır.

Bunlara ek olarak öğretmenlerle yürütülen bir çalışmada öğretmenler, değerler eğitiminde çeşitli sorunlar yaşandığını ve bunun temel nedenlerinin, öğretim programından kaynaklanan “konuların yoğun olması, ders süresinin yetersizliği, bilgi düzeyi ile sınırlı kalması, ayrı bir programın olmaması, öğretimin ön planda tutulması” olduğunu ifade etmişlerdir (Pınaz ve Kuru, 2022, s. 169). Duyarlılık, sorumluluk, vatanseverlik değerlerinin dört sınıf düzeyinde yer almış olması coğrafi bilincin kazandırılmasını destekleyici olabilir. Ancak burada belirtilen değerlerin ne düzeyde kazanıldığını, kazanılıp kazanılmadığını ölçmek oldukça güçtür. Daha ayrıntılı çalışmaların yapılmasını gerektirir. Ayrıca öğretim programlarında vurgulanan Erdem-Değer-Eylem Modeli’ne yönelik uygulamalarla belirli bir “öğrenci profili” hedeflenmektedir. Buna göre öğrenciler “yetkin ve erdemli” olmalıdır. Öğretim programında farklı sınıf seviyelerinde ilişkilendirilen değerlerin her şeyden önce yaş seviyelerine uygunluk gözetilmelidir. Ancak bir üst öğretim kurumu aşamasına sınavla geçiş, özellikle büyük kentlerde sınıfların çok kalabalık olması, değer kazandırmanın çok boyutluluğu, öğretim programlarının uygulamaya yansımaları, özellikle 2000 yılından önce mezun olan öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik lisans düzeyinde almış oldukları derslerinin olmaması ve hizmet içi eğitimlerinin eksikliği, değerler eğitimindeki başlıca sorunlar olarak sayılabilir.

Araştırmanın beşinci sorusu 2018 ve 2024 SBDÖP’nın ölçme-değerlendirmeye yönelik incelemelerinde 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda ölçme-değerlendirme süreçleri için “öğrenme kanıtları” ifadesi kullanıldığı, biçimlendirici değerlendirmenin esas alınarak, bütüncül ve süreç odaklı olması gerektiğinin vurgulandığı, performans görevlerinin her öğrenme alanında tekrar getirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretim programında ölçme değerlendirilmede kullanılacak araçların isimleri belirtilmiş ama bu araçlara yönelik bilgi ve örnekler yer verilmemiştir. Bu bakımdan 2024 yılı değişiklikleri 2018 öğretim programıyla benzeşmekte, 2005 yılında yapılan değişiklik neticesinde hazırlanan “6. sınıf İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”nda Ölçme ve Değerlendirme başlığında daha ayrıntılı açıklamalara ve örnekler yer verilmesi bakımından eksik kalmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 72-107).

Sönmez ve Kılıçoğlu (2016) ile Kalaycı ve Baysal (2020) çalışmalarında öğretim programlarının değerlendirmesinde en ayrıntılı ölçme değerlendirme açıklamalarına

2005 öğretim programında yer verildiği tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının programda yer alış durumuyla 2018 ve 2024 öğretim programlarının öğretmenlere kılavuzluk etmekten uzak olduğu söylenebilir. Coğrafi becerilerin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin yürütülmesindeki aşamalarla birlikte ölçme değerlendirme çalışmalarında çeşitli tekniklere yönelik açıklamaların yer alması programı uygulayan öğretmenlere örnek teşkil edecektir. Böylece öğretmenler kendi çalıştıkları okulların buldukları yerleşim yerinin, ekonomik şartların ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre çeşitli düzenlemeler yapabileceklerdir.

Öğretim süreçlerindeki etkinlik ve çalışmaların amacına ulaşıp ulaşmadığını anlamanın, kaydetmenin ve süreç yönetiminin dikkatlice yapılabilmesi için ölçme-değerlendirme çalışmalarına önem verilmelidir. Programda coğrafi becerilerin geliştirilmesini destekleyecek alternatif ölçme değerlendirme araçları, etkinlikleri de yer almalıdır.

Bu doğrultuda;

- Sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısı gözetilip, doğa ile ilgili küresel gelişmelerin artan önemi de değerlendirilerek kazanım/öğrenme çıktılarının dengeli bir dağılıma sahip olması ve pedagojik gelişime uygun olması önerilmektedir.

Coğrafya yer ve insan ilişkilerini kendi ilkeleri doğrultusunda ortaya koyan bir bilim dalıdır. Bu bilim dalının temel bilgileri örgün eğitimde ilkökul ve ortaokulda edinilmeye başlar. Öğrenciler tarafından coğrafi bilgi, beceri ve yetkinlikler sosyal bilgiler dersinde edinilmektedir. Özellikle günümüzde yaşanan küresel iklim değişikliği ve buna bağlı çevre sorunları ile doğal afetlere karşı bilinçli ve hazırlıklı olabilmek, coğrafi koşullardan kaynaklanan küresel ilişkiler ve sonuçları konusunda sağlıklı ve doğru değerlendirmeler yapabilmek için, coğrafi bilgi, beceri ve kazanımların bu yaş grubunda doğru ve yeterli düzeyde edinilmesi büyük önem taşımaktadır.

## References

- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. [A comparative view to Turkish social studies education's general goals] *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 605-626.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine etkisi [The effects of using animation and digital map for students? capabilities to perceive the space in social studies lesson]* (Thesis No. 319876) [Master's thesis, Kocatepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Artvinli, E., & Kaya, N. (2010). 1992 uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve 1992 uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve Türkiye'deki yansımaları. [1992 international charter on geographical education and its reflections in Turkey] *Marmara Coğrafya Dergisi* (22), 93-127.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. [Social studies from past to present] In D. Dilek (Eds), *Sosyal Bilgiler Eğitimi [Social Studies Education]* (pp. 3-51). Pegem Akademi.
- Ayas, C., Kaya, H., Taştan, B., & Özder, A. (2015). Google earth görüntülerinin ve QGIS açık kaynak kodlu CBS yazılımının sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması. [The use of google earth images and QGIS open-source software in social studies education]. *Marmara Coğrafya Dergisi*(32), 43-60. <https://doi.org/10.14781/mcd.96368>
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. [Evaluation of the social studies programs implemented from the establishment of the Turkish Republic in terms of elements of educational program]. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420.
- Barr, H. (1997). Defining social studies. *teachers and curriculum*, 1, 6-12. <https://doi.org/10.15663/tandc.v1i1.288>
- Başbüyük, A., & Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi. [The effect on the student motivation and succes of the using of the mute map and worksheet for being worked the geography subject took place in the social sciences in the 6th and 7th classrooms of the primary education] *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (16), 29-38.

- Bebe, H. İ., & Ünlü, M. (2012). İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinin coğrafya içeriği açısından yeterliliği. [ Geography content adequacy for elementary 6th grade social science lesson ] *Marmara Coğrafya Dergisi*(26), 260-286.
- Bednarz, S. W., Acheson, G., & Bednarz, R. S. (2006). Maps and map learning in social studies. *Social education*, 70(7), 398-432.
- Beitlova, M., Popelka, S., & Vozenilek, V. (2020). Differences in thematic map reading by reading by students and their geography teacher. *ISPRS International Journal of Geo-Information Int. J. Geo-Inf*, 9(9), 492. doi:10.3390/ijgi9090492
- Bektaş, Ö., & Turan, R. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programları: içerik, kapsam ve örüntü. [social studies curriculum: content, scope and pattern] In Ö. Bektaş, & R. Turan (Eds), *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları [social studies curriculum in Turkey]*(pp. 1-20). Pegem Akademi.
- Brophy, J. (1990). Teaching social studies for understanding and higher-order applications. *The Elementary School Journal*, 90(4), 351-417.
- Brophy, J., & Alleman, J. (1992). Elementary social studies textbooks. *publishing research quarterly*, 8(12), 12-22. <https://doi.org/10.1007/BF02680670>
- Brophy, J., & Alleman, J. (2006). A reconceptualized rationale for elementary social studies. *Theory & Research In Social Education*, 34(4), 428-454. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473317>
- Brown, R. G. (1986). Map, globe, and graphing readiness activities: developing universal thinking skills. *The Social Studies*, 77(6), 229-233. <https://doi.org/10.1080/00377996.1986.9957432>
- Buğdaycı, İ. (2012). *İlköğretimde harita kullanımı üzerine bir inceleme [An evaluation about map use in elementary schools] (Thesis No. 302488) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education Thesis Center.* <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Buğdaycı, İ., & Selvi, H. Z. (2018). İlkokul öğrencileri için tasarlanan haritaların öğrenme becerisine katkısı. [The contribution to learning skills of maps designed for primary school pupils] *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 7(2), 672-684. <https://doi.org/10.28948/ngumuh.444694>
- Bursa, S. (2022). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının solo taksonomisine göre incelenmesi. [Examination of 2018 Social Studies Curricula According to Solo Taxonomy] *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1015-1032. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1024442>

- Catling, S., & Lee, J. (2017). English geography textbook authors' perspectives on developing pupils' geographical knowledge and thinking. In C. Brooks, G. Butt, & M. Fargher (Eds), *The power of geographical thinking* (pp. 211-231). Oxford: Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4_15)
- Ceylan, M., & Korkmaz, H. (2021). Çoğulculuk ve sosyal bilgiler dersi öğretim programları (1924-2018): eleştirel bir analiz. [Pluralism and Social Studies Curricula (1924-2018): A Critical Analysis] *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 469-499. <https://doi.org/10.51460/baebd.992581>
- Çakmak, E. (2013). Kil tabletten tablet bilgisayara okuryazarlık. [Literacy from Clay Tablet to Tablet Computer] In E. Gençtürk, & K. Karatekin (Eds), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar [multiple literacies for social studies]*(pp. 1-21). Pegem Akademi.
- Çakmak, Z., Kaçar, T., & Akgün, İ. H. (2023). Sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin sosyal bilgiler alan eğitimcilerinin görüşleri: bir q metot analizi. [Opinions of social studies educators on the social studies curriculum: a q method analysis] *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 666-689. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1290854>
- Çalışkan, H., & Uzunkol, E. (2021). Sosyal bilgiler alanı, özellikleri ve temel amaçları. [The field of social studies, its characteristics and basic purposes] In V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtde Fidan, & E. Yalçınkaya (Eds), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi [Teaching social studies from theory to practice]*(pp. 1-20). Pegem Akademi.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. [An Investigation of Social Studies Educational Programs in Turkey] *EKEV Akademi Dergisi*, 62, 69-94.
- Çelen, S., Fidan, S., & Hayır Kanat, M. (2019). Investigation of the geographical issues in the school of primary social studies according to the 2017 program. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*(39), 70-82. <https://doi.org/10.32003/iggei.472146>
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). 2005 sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerine kitaplarda yer verilme durumu. [Status of use in books field skills of the gained targeted in the 2005 social studies curriculum] *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 141-158.
- Çepni, O., Kılcan, B., & Palaz, T. (2019). Sosyal bilgiler taslak programının (2017) akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi.[An evaluation of the draft social studies curriculum (2017) from academics' views] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 522-547.



- Çiftçi, B., & Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. [Comparison of geographical skills and geographical acquisition fields of 2005 and 2018 social studies curriculum] *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. [Comparison of 2005 and 2017 social studies curriculum in terms of learning area, acquisition, concept, value and skill] *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Çubukçu, Z. (2015). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. [Curriculum design and development] In B. Duman, *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4 b., pp. 57-106). Anı Yayıncılık.
- Demiralp, N. (2006). *Coğrafya öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak harita ve küre kullanım becerilerinin geliştirilmesi [The development of map and globe skills by the use of demonstration method in geography education]. (Thesis No. 191122) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center.* <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dewey, J. (2023). *Okul ve toplum. [school and society]* (Ö. Özyürek, Trans.) Dorlion.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji genel metodlar ve özel öğretim metodları [Methodology in geography general methods and special teaching methods]* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğanay, H., & Doğanay, S. (2020). *Coğrafyaya giriş [Introduction to geography]* (14 b.). Pegem Akademi.
- Duman, B., & Tural, A. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi. [Examination of social studies curriculum in terms of literacy skills, Sözlü sunumu] *ICOESS 2019 3rd International Congress of Eurasian Socail Sciences* (pp. 88-94). Bodrum/Muğla: ICOESS.
- Eker, S. (2020). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı analizi. [2005 social studies course curriculum and 2018 social studies course curriculum comparative analysis] *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 86-103.

- Ergün, A., & Ablak, S. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında coğrafi becerilerin yer alma düzeylerinin incelenmesi: 1968-2018. [Examining the inclusion levels of geographical skills in social sciences course curricula: 1968-2018] *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 1093-1127. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3349>
- Ersoy, F. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının İncelenmesi. [Review of social studies curriculum] In V. Aktepe, M. Gündüz, N. Kurtdede Fidan, & E. Yalçınkaya, *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi [Teaching social studies from theory to practice]* (pp. 97-129). Pegem Akademi.
- Esemen, A. (2020). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarında evrensel değerler. [Universal values in 2018 social studies course education program] *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(2), 89-109. <https://doi.org/10.32960/uead.743762>
- Gürler, A., & Gürgen, G. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların harita becerilerine yönelik değerlendirilmesi. [Evaluation of maps in social studies textbooks for map skills] *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 806-849. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1351192>
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi* [Turkish education history] (7 b.). Pegem Akademi.
- Haas, M. E. (1989). *Teaching geography in the elementary school*. <https://eric.ed.gov/?id=ED309133>
- Havelková, L., & Hanus, M. (2018). The impact of map type on the level of student map skills. *Cartographica*, 53(3), 149-170. <https://doi.org/10.3138/cart.53.3.2017-0014>
- Kaçar, T., & Bulut, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi. [Evaluation of the social studies curriculum and 4-7th grade social studies testbooks in the context of the geography concepts] *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 652-679. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.738637>
- Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). [Comparative analysis of social studies curricula (2005-2017-2018)] *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>

- Kaldybekova, R., Aksoy, B., & Abdymanapov, B. (2021). Impact of activity-based map literacy skills teaching on academic achievement levels of secondary school students in kazakhstan. *Rewiev of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(1), 151-167. <https://doi.org/10.33403/rigeo.853728>
- Karasu Avcı, E., & Bilen, M. (2023). Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf kazanımlarının değer ve beceri ilişkisi. [Value and skill relationships of social studies lesson 5th grade acquisitions] *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 208-225. <https://doi.org/10.47503/jirss.1392735>
- Karatekin, K., & Sönmez, Ö. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde neden coğrafya? [Why geography in social studies teaching?] In D. Dilek, *Sosyal bilgiler eğitimi [Social Studies Education]* (pp. 151-178). Pegem Akademi.
- Keskin, Y., & Coşkun Keskin, S. (2020). Amerika Birleşik Devletleri. [United State of America] In C. Öztürk, *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları [Social studies curriculums of different countries]* (3 b., pp. 73-104). Pegem Akademi.
- Kızılcıoğlu, A., & Taş, H. İ. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. [Secondary school geography education in new curriculum: the subject matter and geographic skills] *Marmara Coğrafya Dergisi* (16), 93-108.
- Koç, H. (2013). Harita beceri düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme. [A study on determining the relation between the level of mapping skills and learning styles] *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 17-32. <https://doi.org/10.12780/UUSBD210>
- Koç, H. (2021). Haritalar nasıl görülür, algılanır ve yorumlanır? [How to see, perceive and interpret maps?] In H. Koç, & A. Ergün, *Bilginin Görsel İfadesi: Haritalar [Visual representation of knowledge: maps]* (pp. 358-386). Pegem Akademi.
- Koç, H., & Aksoy, B. (2015). Harita becerileri ve 11-14 yaş grubundaki öğrencilerin yapabilecekleri harita becerileri. [Map skills and map skills that students aged 11-14 can do] In M. Safran, *Sosyal Bilgiler Öğretimi [Social studies teaching]* (4 b., pp. 361-387). Pegem Akademi.
- Koçal, S., & Geçit, Y. (2023). 2005-2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki coğrafya içerikli konuların karşılaştırmalı değerlendirilmesi. [Comparison of geographic skills in textbooks prepared according to 2005 and 2018 social studies curriculum] *International Journal of Innovative Approaches in Social Sciences*, 7 (4), 184-216. <https://doi.org/10.47503/jirss.1330613>

- Korkmaz, İ. (2019). Eğitim programı: tasarımı ve geliştirilmesi. [Curriculum: design and development] In A. Doğanay, *Öğretim ilke ve yöntemleri [Teaching principles and methods]* (12 b., s. 1-39). Pegem Akademi.
- Korkmaz, M. S., & Güler, H. (2020). 1926 yılından günümüze ilköğretim okullarının programları ve sosyal bilgiler. [Primary schools since 1926 programs and social information] *Asia Minor Studies*, 8(2), 501-512. <https://doi.org/10.17067/asm.738144>
- Marker, G., & Mehlinger, H. (1992). Social studies. In P. W. Jackson, *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-849). Macmillan Publishing Company.
- McClure, R. W. (1992). *A conceptual model for map skills curriculum development based upon a cognitive field theory philosophy* (Publication No. 9302778) [Doctoral dissertation, Oklahoma State University]. Proquest Dissertations and Theses.
- Memişoğlu, H. (2023). Okuryazarlık becerilerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. [Views of social studies teachers on literacy skills] *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9(4), 276-296. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1317405>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. [Primary school social studies course 6th grade curriculum and guide] MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. [Social Studies Course Curriculum] <https://mufredat.meb.gov.tr> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi (4, 5, 6, ve 7. sınıflar)*. [Türkiye Century Education Model Social Studies Course (4th, 5th, 6th and 7th grades)] <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. [The Common Text of The Century of Türkiye Education Model Curricula] <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Yeni müfredat taslağına 67 binin üzerinde görüş ve öneri geldi*. [More than 67 thousand comments and suggestions were received for the new curriculum draft] <https://www.meb.gov.tr/yeni-mufredat-taslagina-67-bin-in-uzerinde-gorus-ve-oneri-geldi/haber/33693/tr> adresinden alındı
- Milli Eğitim Temel Kanunu [National Education Basic Law] (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

- Muir, S. P. (1985). Understanding and improving students' map reading skills. *The Elementary School Journal*, 86(2), 207-216. <https://doi.org/10.1086/461444>
- Ocak, G., & Kocaman, B. (2021). 2018 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. [Evaluation of 5th grade social studies course curriculum used in 2018] *International Journal of Field Education*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.32570/ijofe.754792>
- Oflar, Y. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminden beklentilerinin incelenmesi. [Examining social studies and classroom teachers' expectations from social studies teaching] *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 1(1), 80-90.
- Öğütveren, M. (2014). *Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde google earth programının başarıya etkisi [The influence of google earth software on the success of teaching geographical topics for the 6th grade students]*(Thesis No. 358216) [Master's thesis, Giresun University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öztürk, C., & Deveci, H. (2020). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. [Evaluation of social studies curriculums of different countries] In C. Öztürk, & H. Deveci, *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları [Social studies curriculums of different countries]*(3 b., pp. 1-41). Pegem Akademi.
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. [Evaluation of the 2018 social studies curriculum] *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Parker, W. C. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi [Social studies in elementary education]*(14. baskıdan çeviri b.). (F. Zayımoğlu Öztürk, & S. B. Demir, Trans.) Pegem Akademi.
- Pınaz, E., & Kuru, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. [Views of social studies teachers on values education] *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 160-173. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1008843>
- Rane, A., John, V. N., & Murthy, S. (2020). GeoMaps: An interactive application to enhance map comprehension skills of students. *2020 IEEE 20th International Conference on advanced Learning Technologies (ICALT)*, (s. 254-258). Tartu, Estonia. doi:10.1109/ICALT49669.2020.00083

- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. In E. W. Ross, *Social studies curriculum: purposes, problems and possibilities* (4. b., pp. 25-49). State University of New York Press.
- Ross, E. W. (2006). Introduction social studies teachers and curriculum. In W. E. Ross, *The social studies curriculum purposes, and possibilities* (Third b., pp. 1-14). State University of New York Press.
- Sönmez, Ö. F., & Kılıçoğlu, G. (2016). Değerlendirme boyutu ile sosyal bilgiler programları (1924-2005).[Social studies education programs in terms of assesment (1924-2005)] *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 36-49.
- Şahin, V., & İnce, Z. (2020). 2018 yılı ilköğretim öğretim programlarında coğrafya eğitimi. [Geography education in 2018 primary school instruction schedule] *International Journal of Geography Education (IGGE)*(41), 1-12. <https://doi.org/10.32003/igge.622193>
- Taş, H. İ. (2008). Coğrafi beceriler ve bunları öğrencilere kazandırma yolları.[How to teach geography skills to students?] *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(20), 45-58.
- Thorton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In L. S. Levstik, & C. A. Tyson, *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15-32). Routledge Taylor&Francis Group.
- Tonga, D. (2019). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programı: benzerlikler ve farklılıklar. [2005 and 2017 social studies curricula: similarities and differences] *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*(22), 83-100. <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.39499>
- Tonga, D., & Erdoğan, E. (2022). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanım, değer ve beceri ilişkisi. [The relationship between acquisition, value and skill in the 2018 social studies curriculum] *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 58-84. doi:10.29228/INESJOURNAL.57409
- Tonga, D., & Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. [Acquisition-value relationship in social studies course] *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 91-110.
- Turan, R. (2018). 2017 ilkököl ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. [A general evaluation on 2017 primary and middle school social studies curriculum] *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi* (19), 295-328. <http://dx.doi.org/10.22464/diyalektolog.257>
- Turan, R. (2020). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Aksaray ili örneği). [Teacher opinions on 2017 social studies course curriculum (example of Aksaray province)] *Mavi Atlas*, 8(2), 256-277. doi: <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.744979>

- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. [Examining the interdisciplinary structure of the 2018 social studies curriculum] *JIRSS Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 166-190. doi:ORCID ID: 0000-0003-0298-8609
- Uğur, A., Coşkun Keskin, S., & Şenel, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programına yönelik görüşleri. [Opinions of social studies teachers on 2018 social studies curriculum] *Öğretmen Eğitimi Ve Öğretim*, 3(1), 17-37. <https://doi.org/10.55661/jnate.985816>
- Ünal, F., & Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitaplarında (2005-2010) harita okuma becerisi. [Map literacy skill in the curricula of social studies (1924-2005) and textbooks (2005-2010)] *Milli Eğitim* (193), 165-183.
- Ünlü, M. (2011). Coğrafya derslerinde coğrafi becerilerin gerçekleşme düzeyi. [The level of realizing geographical skills in geography lessons] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2155-2172.
- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. [The importance of the maps in geography education and instruction] *Marmara Coğrafya Dergisi* (5), 9-25.
- Ütkür-Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye örneği. [A comparison of social studies curriculum: a case of U.S.A and Turkey] *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 787-804. <https://doi.org/10.24315/tred.938184>
- Weeden, P. (2003). Learning through maps. In D. Tilbury, & M. Williams, *Teaching and Learning Geography* (pp. 168-179). RoutledgeFalmer.
- Wiegand, P. (1999). Children's Understanding of Maps. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(1), 66-68. doi:10.1080/10382049908667591
- Yalçın, A., & Tural, A. (2023). 21. yüzyıl becerileri ışığında sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi. [Examining the social studies curriculum in the light of 21st century] *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-9.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences] (10. baskıdan tıpkı 11. b.). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. [Comparative analysis of the 2024 draft social studies curriculum with the 2005, 2015 and 2018 programs] *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Zabun, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarında içerik. [Content in social studies curriculum] In Ö. Bektaş, & R. Turan, *Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları [Social studies curriculum in Turkey]* (s. 115-163). Pegem Akademi.

### **Ethical Declaration and Committee Approval**

In the article titled "Geography Education in Social Studies: A Comparison of the 2018 and 2024 Curricula," ethics committee approval was not obtained because the documents analyzed using the document analysis method were openly accessible and published by the Ministry of National Education.

### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

### **Proportion of Author's Contribution**

All sections in the article were prepared with equal contributions from both authors.







## The Effect of Art-Centered STEAM Approach on Creativity<sup>1</sup>

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 08.06.2024    | 01.10.2025    | 04.15.2025     |

Hüseyin Ulus <sup>2</sup>

Çanakkale Onsekiz Mart University

Ayşe Okvuran <sup>3</sup>

Ankara University

### Abstract

The main purpose of this study is to examine the effect of art-centered STEAM activities developed by the researcher on the creativity of fourth-grade primary school students. From this point of view, the research utilized the Paired Pretest and Post-test Control Group Design model. The study group of the research consisted of 43 students studying in the city center of Çanakkale during the 2022-2023 academic year. The data collection process of the research lasted 15 weeks in total. Four different art-centered STEAM activities were implemented, each activity for 3 teaching hours. The data were obtained through the "Evaluation of Potential Creativity" (EPoC) test. Non-parametric analyses were used to analyze the data. As a result of the study, it was observed that there was a significant increase in all dimensions of general creativity, artistic creativity, and verbal creativity levels of the experimental group students to whom the art-centered STEAM approach was applied, but the highest increase was observed in the divergent thinking sub-dimension of artistic creativity. Therefore, it has been applied that the art-centered STEAM program caused a significant increase in the creativity of primary school fourth-grade students.

**Keywords:** Steam, stem+a, creativity, artistic creativity, epoc.

**Citation:** Ulus, H., & Okvuran, A. (2025). The Effect of Art-Centered STEAM Approach on Creativity. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 249-290. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1529262>

<sup>1</sup>Produced from the first author's doctoral thesis titled "The Effect of STEAM Based Art Education Program on Creativity."

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Dr., Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, e-mail: [huseyin.ulus@comu.edu.tr](mailto:huseyin.ulus@comu.edu.tr) <https://orcid.org/0000-0001-8670-9835>

<sup>3</sup>Prof. Dr. Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, e-mail: [okvuranayse@gmail.com](mailto:okvuranayse@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7248-2537>

Fine arts education, as an important part of basic education, is a discipline that every individual should experience. The main reason for this can be attributed to the fact that intellectual skills such as cooperation, effective communication, critical thinking, creativity, and problem-solving develop faster in individuals who are engaged in any branch of fine arts and take a more active role in learning activities (Sousa & Pilecki, 2018). These reasonings strengthen the belief in the necessity of fine arts education. Aslan (2019) also states that being involved in the process of fine arts education activates our senses, allows us to remember many different emotional states, allows us to think about the events that occur around us, and allows us to feel the importance of universal values. Therefore, fine arts education plays an important role in our existence as a whole.

The question of whether the main purpose of art education in the teaching process is artistic practices or the education of individuals who are growing up through art pedagogy has been discussed for a long time and is still being discussed (Özsoy & Mamur, 2019; San, 2010; Yolcu, 2009). The idea that fine arts education is an area of discipline based only on practice, in which only children with special abilities excel, forms the basis of this false attitude. In its more explicit form, the idea that an application-oriented approach is adopted in the compulsory art education courses taught or that it should include an application-oriented approach constitutes the source of the discussion in question. This discussion also affects the teaching process of art education and causes parents, especially children, to approach the learning process with prejudice. If the area emphasized by the art education process is applied studies, the basic justification for the inclusion of these courses in schools will become difficult to defend. This hypothesis can be supported by the fact that the number of students with high-level artistic talent in a classroom does not cross the fingers of one hand (Yolcu, 2009). Therefore, the sole purpose of art education is not to focus only on practical studies and to educate artists, but to educate individuals who understand culture and art, and are interested in and respect art. Art education is a flexible disciplinary field that provides individuals with the ability to express themselves, while at the same time contributing to the development of creative thinking skills, and social, spiritual, and cognitive development (Bayav, 2010). This flexibility also gives art education an important advantage in adopting new pedagogical developments.

Nowadays, as we are intertwined with globalization, easier access to the main source of information and globalized communication practices have directly affected educational paradigms, allowing the most up-to-date approaches to be questioned (Yefimenko, et al., 2021). The methods and techniques used in the education and training process have changed day by day, and such changes are reflected in fine arts education, which aims to raise contemporary and intellectual individuals. The addition of new methods and models to the teaching methods and models used in the education and training process has eliminated the barriers between disciplines and enabled all disciplines to carry out joint studies. The fact that art education is more flexible (because it appeals to the senses) than other disciplines has facilitated the integration of different disciplines at this point and paved the way for interactive studies. The

STEAM approach, which is a combination of the English initials for Science, Technology, Engineering, Art, and Math, is one of such methods. STEAM is a realistic and feasible approach with rational hypotheses about the near future, which has started to be implemented in Far Eastern countries such as China, Japan, Korea, Sri Lanka, and especially in the USA (Yakman et al., 2012). STEAM, which we can define as a current approach that aims to mature the missing and controversial aspects of STEM with art and design, is a model that is generally handled in the field of fundamental sciences. Therefore, it is seen that the studies on the STEAM approach are mostly carried out by researchers working in the field of science, and the studies on the STEAM approach in the field of art education are limited in quantity (Azkin, 2019; Erdoğan, 2023; Gülhan & Şahin, 2018; Kolsuz, 2018). The fact that the creativity variable was not addressed in the studies in which the STEAM approach was applied in visual arts education was evaluated as a deficiency in terms of literature. Based on these considerations, it is thought that examining the effect of the art-centered the STEAM approach on creativity within the scope of visual arts education will strengthen the pedagogical infrastructure of the discipline in question and ultimately create a positive awareness for the implementation of the education through the art approach.

### **Problem Statement**

Considering the historical development of STEAM program studies, it is seen that the subject is a new field for Türkiye (Çavaş, et al., 2020). However, it is possible to come across experimental studies in which STEAM-based approaches are applied (Azkin, 2019; Beşkese, 2019; Erdönmez, 2019; Gülhan & Şahin, 2018; Jammie, 2019; Kâhya, 2019; Kolsuz, 2018; Mercan, 2019; Moon, 2020). Nevertheless, almost all of these studies were conducted in the field of science and generally examined the effects of the STEAM approach on students' career preferences, attitudes towards science, critical thinking skills, approaches towards technology, and academic achievement (Ültay et al. 2020; Özkan & Topsakal, 2017). When the relevant literature was reviewed, especially for Türkiye, a limited number of studies were found in which STEAM approach was addressed from the perspective of art educators (Azkin, 2019; Erdoğan, 2020; Erdoğan, 2023; Helvacı, 2019; Mercin, 2019). As a result of the literature review, no study was found that examined the effect of STEAM-based art education programs on the general, artistic (divergent and convergent), and verbal (divergent and convergent) creativity of primary school fourth-grade students. The limitation of the research on the STEAM-based approach in the field of art education and the lack of any study examining the effect of this program on all dimensions of creativity was seen as a problem situation. Based on these results, the question "Does a STEAM program in which the art discipline is at the center affect students' creativity?" was designated as the problem statement of this study. Based on this purpose, three sub-objectives were identified and answers were sought;

1. Is there any difference between the pretest and post-test general creativity levels of the students in the experimental group in which the art-centered STEAM program was applied and the control group in which the curriculum was not intervened?
2. Do the pretest and post-test artistic creativity levels of experimental and control group students differ?
3. Do the pretest and post-test verbal creativity levels of experimental and control group students differ?

### **Method**

Under this heading, the model of the research, the study group, the data collection process, the data collection tool, and finally the data analysis are presented.

### **Research Model**

In this study, since the effect of STEAM-based art education program on the creativity of the participants was examined and then it was questioned how the implemented program was evaluated in terms of students, and teachers, mixed research designs were used in which both quantitative and qualitative research approaches were used together. Mixed research designs are divided into exploratory, explanatory, and triangulation designs (Fraenkel, et al., 2012). In this study, an explanatory design was utilized to serve the purpose. In the exploratory design, the two types of the data obtained are analyzed separately and the qualitative data are used to support the quantitative data collected previously (Ocak, 2019). According to Büyüköztürk et al. (2014), in the exploratory design, while a researcher collects quantitative data on the success of a method, they can also collect qualitative data by conducting interviews on the most admired aspects of the method. In the quantitative data collection of the study, the design of a "pretest and post-test control group" among the quasi-experimental designs, and in the qualitative dimension, the design of a "case study" was utilized. However, in this article, only quantitative data are presented. In order not to affect the reliability of the research, the research model was not changed. Table 1 shows a visual of the exploratory design.

### **Study Group**

The study group of the research consisted of 43 students enrolled in the fourth grade of Primary School, located in Çanakkale city center, studying in two different classes. Two main reasons were taken into consideration when selecting fourth-grade students for the study. The data obtained from previous studies show that the level of creativity tends to decline in the fourth grade (Fauziah et al, 2020; Maker, Jo, & Muammar, 2008; Runco & Acar, 2012; Torrance, 1968). The fact that the creativity levels of fourth-grade students were in the decline phase was seen as an advantage examining the effects of the art-centered STEAM program on the creativity levels of fourth-grade students. In addition, the fact that there was no previous study in which the art-centered STEAM approach was applied in the fourth-grade visual arts course was also considered an important criterion. Based on this purpose, a Primary School

was selected, where the children of those individuals whose socio-economic level was in the lower-middle and upper levels (mixed) and whose academic status was confirmed to be at the middle level through interviews with the Provincial National Education Department.

The "Convenience Sampling" method was used to determine the sample of the study. This method is important in terms of speed and practicality (Fraenkel et al., 2012). In the convenience sampling method, school administrators or classroom teachers can be consulted about the conditions of the classes, and groups can also be identified by applying pretests. From this point of view, EPoC was applied as a pretest to all of the fourth-grade classes (four different classes) enrolled Primary School in Çanakkale, and the two closest groups were selected based on the pretest results. One of the two closest classes was randomly assigned as the experimental group and the other as the control group. These branches were not given a pretest again, and the data they received from the first test were evaluated as pretest scores.

#### Data Collection Tools

In this study, the "Evaluation of the Potential for Creativity Test" (EPoC) was used as a data collection tool. EPoC is a measurement tool developed by Lubart, Besançon, and Barbot in 2012, consisting of 2 parallel forms (Barbot, Besançon and Lubart, 2016). Both Form A and Form B consist of 8 items each in the verbal and artistic domains. While items 1A, 3A, 5A, and 7A in Form A measure the Artistic Creativity, items 2A, 4A, 6A, and 8A measure the Verbal Creativity. Similarly, items 1B, 3B, 5B, and 7B measure the Artistic Creativity Domain, while items 2B, 4B, 6B, and 8B measure the Verbal Creativity Domain. These items represent two opposing forms of thinking: divergent thinking and convergent thinking. The scores obtained from the test are classified into seven levels: very high, high, above normal, average, below normal, weak, and very weak (Lubart et al., 2012). To calculate the parallelism of Form A and Form B, Lubart et al. (2011) administered Form A to the participants first, followed by Form B six months apart, and the internal correlation between the forms was examined. It has been concluded that both forms have parallelism with each other and are structured in a way that can be reliably applied in repeated measurements. Table 1 contains information about the measurement tool. The data in Table 1 is valid for both Form A and Form B.

**Table 1**

#### *Structure of the EPoC Test*

| Expression Domain | Divergent Thinking | Convergent Thinking    |
|-------------------|--------------------|------------------------|
| Artistic Domain   | Abstract Form      | Abstract Forms         |
|                   | Tangible Object    | Tangible Objects       |
|                   | Story Endings      | Story by a Given Title |
| Verbal Domain     | Story Beginnings   | Story by Character     |

It is known that the tools used to measure creativity from past to present mostly focus on divergent or convergent thinking (Dereli, 2019). Therefore, EPoC differs from other measurement tools in terms of measuring both divergent and convergent thinking. EPoC, the standardization of which was carried out in France, is the most up-to-date and comprehensive creativity measurement tool that can be applied to individuals between the ages of 5-12 (Barbot, et al., 2016). EPoC, which is currently used in the identification of creative children in more than 11 countries, has been used for the first time in Türkiye by TÜZDER (Association for All Gifted Children) for the identification of gifted children as of 2021. Also in France, EPoC is a reliable measurement tool used by the government to identify gifted students (Gökdemir, 2017). The English version of EPoC was developed by Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin with the support of the Centre for Innovation in Education and then adapted into Turkish by Ahmet Aksu (Lubart et al., 2011). The test is generally completed between 30-60 minutes (Dereli, 2019, s. 118).

Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied in the validity and reliability studies of the measurement tool (TR). For the analysis, data was collected from 54 respondents and these data were scored and analyzed by Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin. The percentage of interrater concordance was 87%. According to the compatibility indices obtained as the result of the procedures, the model shows a good fit to the structure (GFI= 0.90, CFI= 0.93, TLI= 0.85, SRMR= 0.047). The four-factor structure was confirmed for the creativity scale (Dereli, 2019).

In the reliability study of the EPoC test, the reliability for the whole scale was found to be 0.702. This score indicates that the measurement tool is a highly reliable instrument (Kalaycı, 2008). Accordingly, considering the reliability coefficient obtained from the scale, it was concluded that the measurement tool was reliable.

All permissions and training related to the use of EPoC have been obtained and documented by the researcher directly from Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin (D-89075, ULM; Germany). In the field of coding and statistics, assistance was obtained from Prof. Dr. Yamin and Assoc. Prof. Dr. Fatih Dereli. Within the scope of this training, the researcher was provided with "Coding and Application" training online (due to the pandemic) for the implementation of EPoC and subsequent coding/calculations according to the Manual Handbook. These trainings lasted a total of 2 weeks, and the evaluation process was completed with a pilot application after the training. Therefore, the scoring of the measurement tool and the conversion of raw scores into EPoC indices for transfer to a computer environment involve a three-stage process as outlined in the EPoC Manual Handbook.

#### **Ethical Committee Approval**

The permissions for this study were approved by the Ankara University Ethics Committee Commission in its 16th meeting dated 15-08-2022 with the decision numbered 219.

### **Data Analysis**

At this stage of the research, the participants' names and surnames were coded to ensure data confidentiality. Accordingly, the data obtained from EPoC were processed into the SPSS 25 package program with the codes given to the participants and the analysis was carried out on raw scores. Non-parametric analyses were used since the number of in-group data was less than 30. Since the effect of the approach applied within the scope of the research (art-centered STEAM) on creativity was examined, the scores obtained by the experimental and control groups in the pretests and post-tests were compared, and this process was completed by using two different statistical tests. In the first stage, the Mann-Whitney U analysis was utilized, and then the Wilcoxon Signed Ranks Test was used to examine the changes in the pretest and post-test scores within the groups.

### **Process of Developing Art-Centered STEAM Activities**

Within the scope of this research, four different STEAM activities were developed and implemented. Since the arts discipline is at the center of the activities developed, it is addressed with the name "Art-Centered STEAM". While developing the activities, attention was paid to keeping the art discipline at the center and the forefront, and at least two different disciplines were planned to be integrated with art in each activity. The outcomes of the activities were obtained from the current MoNE curriculum. Accordingly, during the activity development process, the opinions were obtained from the consultant faculty member, a faculty member whose doctorate and associate professorship are in the field of science education and who conducts studies on STEAM, and three different faculty members whose doctorate is in the field of fine arts education. The current activities were then presented to the members of the Thesis Monitoring Committee. After consultation with the members of the Thesis Monitoring Committee, it was decided that the program should be limited to four activities and that some additions and deletions should be made to them. The four activities that were deemed adequate were "My Digital Sketches", "Building a Fossil Museum", "Recycling Art from Natural and Waste Materials" and "Designing a Hut for Stray Cats by Using AI". All of the activities were planned to include the phases "Explain the Topic", "State the Problem", "Design", "Exhibit" and "Donate". All these steps serve functional purposes in themselves. For instance, in the explain the topic step, participants are informed about the activity to be carried out shortly, and their curiosity is aroused. It is important to make use of audio-visual technologies here. Once it is understood that the subject has been mastered, it is then moved on to the problem situation. The process of describing the problem is crucial for the smooth running of the activity and for the creation of meaningful work at the final stage. At this stage, the researcher produced a story that participants are likely to encounter in daily life to attract their attention and motivate them. At the end of this story, a problem situation is mentioned and the participants are expected to come up with a solution to that problem. The third stage consists of the design phase. They are then asked to make an implementation based on the problem presented in the previous stage. Collaborative learning is at the forefront as the work will be done in groups. When the design phase



is completed, the exhibition phase begins. At the exhibition stage, a curator is selected from among the group members by mutual decision. The researcher and the curator collaborate on the exhibition of the works and exhibitions are organized in designated locations. The final stage consists of donations. At this stage, participants can make actual or imaginary donations. Each group can donate the work they have done within the scope of the activities to the institutions and organizations of their choice. For example, the miniature cat houses made as a result of the activity "Designing Huts for Stray Cats by Using AI" are donated to the municipalities determined by the participants and placed on the streets deemed necessary. This process is planned specifically for each event. Thus, participants will be made to feel the importance and necessity of sharing. At the end of each implementation, the evaluation criteria in the plan are applied and scoring is done.

### **Experimental Process**

Within the scope of this study, the researcher personally implemented four different activities, each activity for three teaching hours, to the experimental group students who were randomly selected. The subjects in the current curriculum were applied to the control group by the form teacher. The visual arts course outcomes targeted to be achieved by both experimental and control group participants for 12 weeks were the same (obtained from the curriculum). However, since the art-centered STEAM approach was applied to the experimental group students, unlike the control group, they also attained gains in the disciplines of technology, science, engineering, and mathematics. The experimental process applied to the experimental group by the researcher was observed by the form teacher E.İ for 15 weeks. The pretest procedures were completed in the first week (September 11, 2023), the experimental implementation process started in the second week, and this process continued for 12 weeks (September 18-December 11). In the last week, the final test procedures were carried out (December 18 - December 22). Afterwards, the STEAM Science-Art Exhibition was organized and the research was concluded. The detailed information on the process is presented in Table 2.

**Table 2***Information on the Research Process*

| Date/Week   | Work/Activity to be carried out                       | Description  |
|---|---|--|
| 1 <sup>st</sup> Week<br>September 11-15             | Introductions<br>Pretest Implementation (EPoC Form A) | Presentation on 'What is STEAM'. Brief introduction of the activities.   |
| 2 <sup>nd</sup> Week<br>September 18-22             | My Digital Sketches                                   | The documentation and presentation on digital art are shared with the students.  |
| 3 <sup>rd</sup> Week<br>September 25-29             | My Digital Sketches                                   | Design   |
| 4 <sup>th</sup> Week<br>October 2-6                 | My Digital Sketches                                   | Design   |
| 5 <sup>th</sup> Week<br>October 9-13                | I Design Huts for Stray Cats by Using AI              | The presentation on AI and adobe structures is shared with the students.   |
| 6 <sup>th</sup> Week<br>October 16-20               | I Design Huts for Stray Cats by Using AI              | Design   |
| 7 <sup>th</sup> Week<br>October 23-27               | I Design Huts for Stray Cats by Using AI              | Design   |
| 8 <sup>th</sup> Week<br>October 30-<br>November 3   | We Build a Fossil Museum                              | The students are introduced to the subject by watching a cartoon movie about fossils. A presentation is shared with the students after watching the cartoon movie. |
| 9 <sup>th</sup> Week<br>November 6-10               | We Build a Fossil Museum                              | Design   |
| 1-WEEK BREAK  |   |  |
| 10 <sup>th</sup> Week<br>November 20-24             | We Build a Fossil Museum                              | Design   |
| 11 <sup>th</sup> Week<br>November 27-<br>December 1 | Recycling Art from Waste and Natural Materials        | The students are introduced to the subject by watching the prepared videos.  |

**Table 2 (continued)**

|   |  |  |
|---|--|--|
| 12 <sup>th</sup> Week<br>December 4-8       | Recycling Art from<br>Waste and Natural<br>Materials | Design   |
| 13 <sup>th</sup> Week<br>December 11-<br>15 | Recycling Art from<br>Waste and Natural<br>Materials | Design   |
| 14 <sup>th</sup> Week<br>December 18-<br>22 | Final tests<br>(EPoC Form B)                         |  |
| 15 <sup>th</sup> Week<br>December 26        | STEAM Exhibition                                     | The products created by the students<br>within the scope of all activities are<br>exhibited. Volunteer curators are selected<br>from the classes for the exhibition. |

### Results

Under this heading, the findings and interpretations obtained within the scope of the research are presented.

#### Findings Related to the First Sub-objective

Is there any difference between the pretest and post-test general creativity levels of the students in the experimental group for whom the art-centered STEAM program was applied and the control group for which the curriculum was not intervened?

**Table 3**

*Comparison of the Overall Creativity Scores of Experimental and Control Group Participants in Pretests and Post-Tests*

| Test                                | Group      | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p     |
|-------------------------------------|------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Pretest<br>Overall<br>Creativity    | Experiment | 21 | 80.76     | 7.84  | 199.0 | 0.436 |
|                                     | Control    | 22 | 82.93     | 7.28  |       |       |
| Final Test<br>Overall<br>Creativity | Experiment | 21 | 108.71    | 10.14 | 1.0   | 0.000 |
|                                     | Control    | 22 | 82.48     | 5.98  |       |       |

$p > 0.05$

As the table shows, while the pretest score of the experimental group in overall creativity was ( $\bar{X}=80.76$ ), the control group's pretest score was ( $\bar{X}=82.93$ ). Therefore, it is understood that the overall creativity levels of both the experimental and control groups were similar to each other before the application and this was not at a statistically significant level ( $p > 0.05$ ). In the post-test conducted after the application, it was seen that the score of the experimental group increased to ( $\bar{X}=108.71$ ), while

the score of the control group was ( $\bar{X}$ =82.48) and this was statistically significant in favor of the experimental group ( $U=1.0$ ;  $p<0.05$ ).

**Table 4**

*Comparison of the Overall Creativity Scores of the Participants in the Experimental Group in the Pretests and Post-tests*

| Test               | N  | $\bar{X}$ | SS    | Z      | p     |
|--------------------|----|-----------|-------|--------|-------|
| Pretest            |    |           |       |        |       |
| Overall Creativity | 21 | 80.76     | 7.84  |        |       |
| Final Test         |    |           |       | -4,015 | 0.000 |
| Overall Creativity | 21 | 108.71    | 10.14 |        |       |

$p>0.05$

While the pretest score of the experimental group participants before the program was ( $\bar{X}$ =80.76), their post-test score was ( $\bar{X}$ =108.71). Therefore, it was understood that there was an increase of 27.95 points in the overall creativity levels of the experimental group participants during the art-centered STEAM program implementation process and this increase was statistically significant ( $z=-4.0$ ;  $p<0.05$ ).

**Table 5**

*Comparison of the Overall Creativity Scores of the Participants in the Control Group in the Pretests and Post-tests*

| Test               | N  | $\bar{X}$ | SS   | Z      | p     |
|--------------------|----|-----------|------|--------|-------|
| Overall Creativity | 22 | 82.93     | 7.28 |        |       |
| Pretest            |    |           |      |        |       |
| Overall Creativity | 22 | 82.48     | 5.98 | -0.819 | 0.413 |
| Final Test         |    |           |      |        |       |

Table 5 shows the results of the Wilcoxon Signed Ranks Test, which was applied to examine the pretest and post-test overall creativity levels of the participants in the control group within the group. Accordingly, while the pretest score of the control group was ( $\bar{X}$ =82.93), the score obtained from the post-test was calculated as ( $\bar{X}$ =82.48). Based on the data obtained, no significant difference was observed in the pretest and post-test scores of the control group participants ( $z=-0.81$ ;  $p>0.05$ ).

#### **Findings Related to the Second Sub-objective**

Is there any differentiation between the pretest and post-test artistic creativity levels of the students in the experimental group for whom the art-centered STEAM

program was applied and the control group students for whom the curriculum was not intervened?

**Table 6**

*Comparison of Divergent Artistic Creativity (DG) Scores of Experimental and Control Group Participants in Pretests and Post-tests*

| Test                               | Group      | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p     |
|------------------------------------|------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Divergent Artistic (DG) Pretest    | Experiment | 21 | 90.95     | 14.02 | 174.0 | 0.163 |
|                                    | Control    | 22 | 96.77     | 11.85 |       |       |
| Divergent Artistic (DG) Final Test | Experiment | 21 | 117.95    | 10.01 | 31.0  | 0.000 |
|                                    | Control    | 22 | 96.86     | 12.33 |       |       |

$p > 0.05$

When the scores of the participants regarding the divergent artistic creativity sub-dimension were analyzed, the pretest score of the experimental group was ( $\bar{X}=90.95$ ), while the pretest score of the control group was ( $\bar{X}=96.77$ ). Therefore, it was understood that the pretest divergent artistic creativity scores of both experimental and control group participants were similar to each other and did not show a statistically significant difference ( $U=0.16$ ;  $p > 0.05$ ). When the post-test scores were evaluated, it was observed that the score of the experimental group was ( $\bar{X}=117.95$ ) and that of the control group was ( $\bar{X}=96.86$ ).

While the pretest and post-test scores of the participants of the experimental group in which the art-centered STEAM program was applied showed an increase of 27 points in this process, there was no increase in the scores of the control group in which traditional teaching approaches were applied. From this point of view, the significance level of the increase in the pretest and post-test process of the experimental group participants was examined and it was found to be statistically significant ( $U=31.0$ ;  $p < 0.05$ ).

**Table 7**

*Comparison of Convergent Artistic Creativity Scores of Experimental and Control Group Participants in Pretests and Post-tests*

| Test                                | Group      | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p     |
|-------------------------------------|------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Convergent Artistic (CG) Pretest    | Experiment | 21 | 77.00     | 8.27  | 222.0 | 0.821 |
|                                     | Control    | 22 | 78.05     | 9.44  |       |       |
| Convergent Artistic (CG) Final Test | Experiment | 21 | 106.48    | 16.16 | 25.5  | 0.000 |
|                                     | Control    | 22 | 79.73     | 7.34  |       |       |

$p > 0.05$

When analyzing the data, the pretest score of the experimental group in the convergent artistic creativity dimension was found as ( $\bar{X}=77.00$ ), while the pretest score of the control group was ( $\bar{X}=78.05$ ). Therefore, it is understood that there was no statistically significant difference ( $U=0.82$ ;  $p>0.05$ ) between the scores obtained by both experimental and control group participants in the convergent artistic creativity dimension before the application. When the post-test scores obtained after the application were evaluated, it was seen that the score of the experimental group increased to ( $\bar{X}=106.48$ ), while that of the control group increased to ( $\bar{X}=79.73$ ). Based on the data derived, it was calculated that there was an increase of 29.48 points in the creativity level of the experimental group participants in the pretest and post-test processes, while there was an increase of 1.68 points in the control group participants. When the significance level of this differentiation was examined, it was concluded that there was a statistically significant increase in favor of the experimental group participants ( $U=25.5$ ;  $p<0.05$ ).

### Findings Related to the Third Sub-objective

Is there any differentiation between the pretest and post-test verbal creativity levels of the students in the experimental group for whom the art-centered STEAM program was applied and the control group students for whom the curriculum was not intervened?

**Table 8**

*Comparison of Divergent Verbal Creativity (DV) Scores of Experimental and Control Group Participants in Pretests and Post-tests*

| Test                                      | Group      | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p     |
|---|------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Pretest<br>Divergent<br>Verbal<br>(DV)    | Experiment | 21 | 76.00     | 7.35  | 228.0 | 0.940 |
|   | Control    | 22 | 76.27     | 7.52  |       |       |
| Final Test<br>Divergent<br>Verbal<br>(DV) | Experiment | 21 | 100.38    | 10.69 | 3.5   | 0.000 |
|   | Control    | 22 | 74.82     | 4.74  |       |       |

$p>0.05$

When the data were analyzed, it was observed that the pretest score of the experimental group participants in the divergent verbal creativity sub-dimension was ( $\bar{X}=76.00$ ), while that of the control group was ( $\bar{X}=76.27$ ). Therefore, it was found that the scores of both experimental and control group participants obtained from the divergent verbal creativity sub-dimension did not differ significantly ( $U=0.22$ ;  $p>0.05$ ). When the post-test scores after the implementation were evaluated, it was seen that the score of the experimental group increased to ( $\bar{X}=100.38$ ) while that of the control group decreased to ( $\bar{X}=74.82$ ). From this point of view, it was observed that there was an increase of 24.38 points in the divergent sub-dimension of verbal

creativity in the experimental group participants after the application, while there was a decrease of 1.45 points in the control group. This change in the divergent verbal subscale scores of the experimental group participants in the pretests and post-tests was found to be statistically significant ( $U=3.5$ ;  $p<0.05$ ).

**Table 9**

*Comparison of Convergent Verbal Creativity (CV) Scores of Experimental and Control Group Participants in Pretests and Post-tests*

| Test       | Group        | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p     |
|------------|--------------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Pretest    | Experimental | 21 | 79.19     | 7.03  | 195.0 | 0.367 |
|            | Control      | 22 | 81.05     | 6.43  |       |       |
| Final Test | Experimental | 21 | 110.57    | 13.36 | 1.0   | 0.000 |
|            | Control      | 22 | 78.41     | 5.94  |       |       |

$p>0.05$

When the data were analyzed, the pretest score obtained by the experimental group participants in the convergent verbal creativity sub-dimension was ( $\bar{X}=79.19$ ), while the control group's score was ( $\bar{X}=81.01$ ). Accordingly, it is understood that the pretest scores of the experimental and control group participants in the convergent verbal creativity sub-dimension did not differ significantly ( $U=0.19$ ;  $p>0.05$ ) and were similar to each other. In the post-tests taken after the implementation, the score of the experimental group participants was ( $\bar{X}=110.57$ ), while that of the control group was ( $\bar{X}=78.41$ ). Based on the data obtained, it is concluded that there was an increase of 31.38 points in the convergent verbal creativity sub-dimension scores of the experimental group in the pretest and post-test processes, while there was a decrease of 2.64 points in the control group, and this differentiation was statistically significant in favor of the experimental group participants ( $U=0.1$ ;  $p<0.05$ ).

### Discussion, Conclusion and Suggestions

The first sub-objective of the study is "Is there a difference between the overall creativity levels of the experimental group students in which the art-centered STEAM program was implemented and that of the control group students who were not intervened in the curriculum?".

Based on the analysis, it was observed that the pretest creativity levels of the experimental and control group participants were equivalent in all dimensions. Afterwards, the art-centered STEAM program developed by the researcher was applied to the experimental group participants for 12 weeks and post-tests were taken. The results of the statistical analysis conducted to compare the post-tests of the groups showed that the post-test scores of the experimental group participants were statistically higher than those of the control group participants in terms of general creativity. This result showed that art-centered STEAM activities increased the participants' overall creativity levels. The main reason for the increase in students'

creativity levels within the scope of art education applied with the STEAM approach can be attributed to the integrity of the program with other disciplines. The integration of different disciplines within the scope of art education is considered to play a direct role in the development of creativity. This result also reminds us of the importance of the approach to "Education Through Art". Art-centered STEAM is also an important approach that allows us to internalize the model of education through art.

The results obtained for the first sub-objective of the study were also observed in Habibi's (2023) study on the effects of STEAM on creativity. As a result of this study, the researcher concluded that STEAM activities had significant effects on children in terms of creative thinking and the creation of creative products. According to Habibi, STEAM activity increases both creativity and motivation because STEAM supports the teaching by doing-by living. Aydın (2022) also examined the effect of STEAM-supported mandala activities on the creativity of the participants and concluded that the program brought about a significant change in overall creativity. The main reason for this can be attributed to the fact that mandala activities are already an activity that encourages creative thinking. When these activities are supported by the STEAM approach, the development of creativity is inevitable. Yıldırım (2023) questioned the effects of STEAM on academic achievement, motivation towards science, and creativity in his doctoral study and concluded that the program had a significant effect on creativity. Similarly, the findings of Wahyuningsih et al. (2019), Wan et al. (2022), and Yesildag Hasancebi et al. (2021) also showed that the STEAM program had a statistically significant effect on overall creativity. However, Tran et al. (2021) concluded that the STEAM approach did not cause a significant difference in all dimensions of overall creativity. The main reason for this can be attributed to the experimental process. Giving less space to activities that will bring out creativity within the scope of STEAM activities developed will prevent development at the level of creativity. However, with an overall evaluation, the result of "STEAM program has a statistically significant effect on creativity", which was reached regarding the first objective of the research, was similar to the related literature.

The second sub-question of the study is "Are there any differences between the artistic creativity levels of the students in the experimental group and those in the control group?".

In the analyses conducted, it was observed that the "divergent artistic (DG) and convergent artistic (IG)" creativity scores related to the artistic creativity sub-dimension obtained from the experimental and control group students before the implementation began were similar to each other. In the final tests conducted after the application, it was concluded that there was a differentiation in the levels of artistic creativity of the experimental and control group participants, but the most significant increase was observed in the divergent aspect of artistic creativity. It has been observed that this differentiation is statistically significant in favor of the students in the experimental group where the art-centered STEAM program was implemented. The result we obtained shows that the art-centered STEAM approach is an effective



program that causes a significant increase in all sub-dimensions of artistic creativity (divergent and convergent).

Similar to the result obtained regarding the second sub-objective of the research, Gomez and Ros (2024) also concluded in their studies that the STEAM program implemented at the primary school level has a significant increase in artistic creativity. Similarly, Madenci and Yılmaz (2019) concluded in their study that the STEAM-based program significantly increased the artistic creativity and design processes of 11-12-year-old children. Özkan and Topsakal (2020) examined the effect of a STEAM-supported curriculum on the creativity of seventh-grade students and concluded that the STEAM program significantly increased artistic creativity. Similar to the result obtained from this study, Jazariyah et al. (2023) also examined the effect of STEAM-supported activities on children's creativity and concluded that the program caused a significant increase in artistic creation. However, almost all of the studies cited in the literature to compare the results on artistic creativity have focused on the divergent dimension of artistic creation; because the divergent dimension has been taken as a criterion in measuring creativity from the past to the present. However, in this study, not only the divergent but also the convergent dimension of artistic creation was considered and all dimensions of the variable were examined. Because creativity is a neurological variable that includes not only divergent thinking but also convergent thinking (Andreasen, 2019). Therefore, in the measurement of creativity, divergent thinking that enables the emergence of innovation and convergent thinking that allows this innovation to be criticized and turned into action should be measured at the same time (Cropley, 2010). Consequently, the results differ from the literature in terms of measuring divergent and convergent thinking. Although the artistic creativity scores of the experimental group participants increased quantitatively more in the divergent dimension, the increase in the convergent dimension was also found to be significant. This differentiation allowed us to conclude that the art-centered STEAM approach caused a significant increase not only in the divergent dimension of creativity but also in all dimensions and their stakeholders. Land (2013) states in his article that the STEAM program has a significant impact on creativity, but it also provides students with the ability to look at the concept structuring of students from the approach of different disciplines, so it plays an important role in decomposing a complex problem simultaneously by using convergent thinking. Therefore, the significant differentiation in the convergent dimension of artistic creativity after the implementation can be attributed to this aspect of STEAM. Conclusively, it was concluded that the findings obtained in relation to the second sub-objective of the study were similar to the relevant literature in the dimension of divergent artistic creativity, but differed from the literature with the originality put forward in terms of measuring the convergent artistic creativity dimension. The fact that the maximum increase in the size of artistic creativity is observed within the scope of the implemented STEAM program can be attributed to the fact that the program is planned in an art-centered manner. Therefore, it is considered natural for the level of artistic creativity to increase the most in the art-based STEAM program.

The third sub-objective of the study was "Are there any differences between the verbal creativity levels of the students in the experimental group and those in the control group?" It was observed that the scores of the experimental and control group students on the verbal creativity sub-dimension were similar in both divergent (DV) and convergent dimensions (CV). After 12 weeks of activities, the post-tests showed that there was a significant difference in favor of the experimental group participants in both divergent and convergent verbal creativity dimensions. Therefore, it was concluded that the art-centered STEAM program had a significant effect on verbal creativity. However, when artistic and verbal creativity scores were compared, it was observed that the artistic creativity scores of the experimental group students increased quantitatively more. The main reason for this is that an art-centered approach has been adopted in the curriculum developed. This result also shows that the activities were developed in accordance with the purpose.

In the verbal creativity dimension, unlike artistic creativity, the convergent verbal (CV) sub-dimension increased quantitatively more than the divergent verbal sub-dimension. This differentiation was attributed to the interdisciplinary structure of the STEAM program, which is associated with the fact that producing solutions to the problem encountered from the perspectives of different disciplines enables simultaneous solution of a complex problem and reaching rational solutions. In addition, it can be interpreted that during activities such as developing commands for artificial intelligence and creating a historical story for a fossil they designed, both their verbal creativity skills improved and their speed of thinking became more practical and functional. In addition to reflecting on all sub-dimensions of verbal creativity, this situation is predicted to affect convergent verbal creativity more.

Similar to the finding obtained from this study, Özkan and Topsakal (2020) also examined the effect of the STEAM-supported secondary school program on students' creativity and concluded that the program had a significant effect on the verbal creativity of the participants. Yakman and Lee (2012) also concluded in their study that the STEAM-based approach enables the development of verbal creativity and has significant effects on the verbal dimension of creative thinking. Supporting the findings of this study, Özkan (2020) also concluded that the STEAM-supported program significantly increased the verbal creativity levels of secondary school students. Eitah and Abueita (2023) also examined the impact of a STEAM-based curriculum on the creative thinking process and concluded that the program had significant effects on verbal creativity.

In conclusion, this study found that the arts-centered STEAM approach had success rates for everyone in the fourth grade of primary school. This opportunity discovery program is carried out by the researchers themselves. The process was carried out by the current classroom teachers in the control group by applying the traditional visual arts curriculum. According to Leary (2012), in a well-designed investigative design, the researcher, experimental and control group processes are expanded equally throughout the process. In this study, in the pre-test (EPoC Form A)

results taken by the researchers, it was seen that both the experimental and control groups had regions at very similar levels, and it was also confirmed by the classroom teachers that they had similar academic achievement averages. Moreover, according to Barbot, Besançon, and Lubart (2016), due to the freedom of pretest-posttest and the possible effect of pretest on posttest - "Pretest treatment interaction" - better results can be obtained in the scores of the cells of the experimental group than the number of the control group. This situation is considered among the most important factors in internal validity. This can be considered an important detail that ensures internal validity in studies where measurements are made with the same products in both the pre-test and post-test. However, in this research, different forms (EPoC Form A and Form B) serving the same purpose in the pre-test and post-test are areas where internal growth is achieved in the sector. However, despite all this, it can be seen that since semi-partitioned designs were used within the scope of the research, random assignment to groups could not be made, and it was possible to use ready-made sections and hide them within each other. However, since random assignment to groups cannot be made in natural as processes such as existing courses, a decrease in internal validity can be considered a possible outcome (Shaughnessy et al., 2012). The last issue that may threaten internal validity is the "dissemination of the experimental intervention" situation. This situation has been classified as an expectation that the members of the control groups want to have the same conditions as the experimental and control groups working in the same or close groups, or as possible acclimatization between practitioners and subjects (Gall et al., 2003). However, in this research, special attention was paid to the members of the experimental group interacting with the other group, and this issue was discussed with the experimental group before the application and explanations were made to increase the transfer of information about this process. Thus, dissemination was prevented in this study.



## Sanat Merkezli STEAM Yaklaşımının Yaratıcılığa Etkisi<sup>1</sup>

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 06.08.2024     | 10.01.2025   | 15.04.2025   |

**Hüseyin Ulus** <sup>2</sup>  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

**Ayşe Okvuran** <sup>3</sup>  
Ankara Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri için araştırmacı tarafından geliştirilmiş sanat merkezli STEAM etkinliklerinin yaratıcılığa etkisini incelemektir. Buradan hareketle araştırmada, deneysel araştırma modellerinden Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Çanakkale il merkezinde yer alan bir ilkökulda öğrenimlerine devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulama süreci 15 hafta sürmüştür. Her etkinlik 3 ders saati olmak üzere 4 farklı sanat merkezli STEAM etkinliği uygulanmıştır. Veriler “Evolution of Potencial Creativity” (EPoC) testi aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde non-parametrik analizlere başvurulmuştur. Araştırmanın sonunda sanat merkezli STEAM yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin genel yaratıcılık, sanatsal yaratıcılık ve sözel yaratıcılık düzeylerinin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde artış gözlemlendiği fakat en fazla artışın sanatsal yaratıcılığın iraksak düşünme alt boyutunda olduğu görülmüştür. Bu nedenle uygulanan sanat merkezli STEAM programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarında anlamlı bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Steam, stem+a, yaratıcılık, sanatsal yaratıcılık, epoc.

<sup>1</sup>Birinci yazarın “STEAM Temelli Sanat Eğitimi Programının Yaratıcılığa Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Sorumlu Yazar: Dr., Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, e-posta: huseyin.ulus@comu.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-8670-9835>

<sup>3</sup>Prof. Dr. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, e-posta: ayseokvuran@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7248-2537>

Güzel sanatlar eğitimi, temel eğitimin önemli bir parçası olarak, her bireyin deneyimlemesi gereken disiplin alanıdır. Sousa ve Pilecki'e (2018) göre bunun temel gerekçesi, güzel sanatların herhangi bir dalı ile uğraşan kişilerde iş birliği, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme gibi entelektüel becerilerin geliştiği, bu sebeple öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıkları öngörüsüne bağlanmaktadır. Bu gerekçeler güzel sanatlar eğitiminin gerekliliğine yönelik inancı güçlendirmektedir. Aslan (2019) da güzel sanatlar eğitimi sürecine dahil olmanın, duygularımızı devindirdiği, pek çok farklı duygu durumunu anımsamamıza olanak tanıdığı, çevremizde meydana gelen olaylar üzerine düşünebilme ve evrensel nitelik kazanmış değerlerin önemini duyumsamamıza imkân verdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla güzel sanatlar eğitimi, bir bütün olarak varlık bulmamızda önemli rol oynamaktadır.

Sanat eğitimi öğretim süreci içerisinde temel amacın sanatsal uygulamalar mı, sanat pedagojisi aracılığıyla yetişmekte olan bireylerin eğitilmesi mi sorusu uzunca süre tartışılmış ve halen tartışılmaya devam etmektedir (Özsoy ve Mamur, 2019; San, 2010; Yolcu, 2009). Güzel sanatlar eğitiminin yalnızca uygulamaya dayalı, sadece özel yetenekli çocukların başarı gösterdiği bir disiplin alanı olduğu düşüncesi bu yanlış tutumun temelini oluşturur. Daha açık biçimiyle: Okutulan zorunlu sanat eğitimi derslerinde uygulama ağırlıklı bir yaklaşımın benimsendiği ya da uygulama ağırlıklı bir yaklaşım içermesi gerektiği düşüncesi, söz konusu tartışmanın kaynağını oluşturur. Bu tartışma sanat eğitiminin öğretim sürecini de etkilemekte, çocuk ve gençler başta olmak üzere ebeveynlerin öğrenme sürecine önyargılı yaklaşmasına sebep olmaktadır. Sanat eğitimi süreciyle vurgu yapılan alan uygulamalı çalışılarsa, söz konusu derslerin okullarda yer almasının temel gerekçesi savunması zor bir hal alacaktır. Bu hipotez bir sınıfta üst düzey sanatsal yeteneğe sahip olan öğrenci sayısının bir elin parmaklarını geçmediği gerçeği ile desteklenebilir (Yolcu, 2009). Dolayısıyla sanat eğitiminin salt amacı yalnızca uygulama çalışmalarına yoğunlaşmış sanatçı yetiştirmek değil, kültür-sanattan anlayan, sanata ilgi ve saygı duyan, izleyerek, dinleyerek, sergileyerek ya da yorumlayarak sanatla ilgilenen bireylerin yetiştirilmesine olanak tanımak, nihai olarak da sanat yoluyla yetişmekte olan bireylerin eğitilmesini sağlamaktır. Bayav (2010)'a göre sanat eğitimi bireye kendini ifade etme becerisi kazandırırken, aynı zamanda bireyin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine, sosyal, ruhsal ve bilişsel gelişimine de katkı sunan esnek bir disiplin alanıdır. Bu esneklik, sanat eğitimine yeni pedagojik gelişmeleri benimseme konusunda da önemli bir avantaj sağlamaktadır.

Küreselleşme ile iç içe olduğumuz günümüzde bilginin temel kaynağına daha kolay ulaşım ve globalleşen haberleşme uygulamaları, eğitim paradigmasını da doğrudan etkilemiş, en güncel yaklaşımların sorgulanmasına olanak tanımıştır (Yefimenko, vd., 2021). Gün geçtikçe eğitim-öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler değişmiş, bu değişim, çağdaş ve entelektüel bireyler yetiştirme gayesi bulunan güzel sanatlar eğitimine de yansımıştır. Eğitim öğretim sürecinde yararlanılan öğretim yöntem ve modellerine yenilerinin eklenmesi, disiplinler arasındaki kalın duvarları ortadan kaldırmış, tüm disiplinlerin ortak çalışmalar

yürütebilmesine olanak tanımıştır. Sanat eğitiminin diğer disiplinlere göre daha esnek yapıda oluşu, bu noktada farklı disiplinler ile entegrasyonun sağlanmasını kolaylaştırmış, etkileşimli çalışmalar yapılabilmesine zemin hazırlamıştır. Bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering), sanat (Art) ve matematik (Math) kavramlarının İngilizce baş harflerinin birleştirilmesiyle oluşan STEAM yaklaşımı da bu yöntemlerden birisidir. STEAM, ABD başta olmak üzere Çin, Japonya, Kore ve Sri Lanka gibi Uzak Doğu ülkelerinde uygulanmaya başlanmış, yakın gelecekle ilgili rasyonel hipotezleri bulunan, gerçekçi ve uygulanabilir bir yaklaşımdır (Ko, 2012; Yakman ve Hyonyong, 2012). STEM'in eksik ve tartışmaya açık yönlerini sanat ve tasarımla olgunlaştırma amacı taşıyan güncel bir yaklaşım olarak tanımlayabileceğimiz STEAM, genellikle temel bilimler alanında ele alınan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple STEAM yaklaşımına yönelik yapılan çalışmaların büyük oranda fen bilimleri alanında çalışan araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği, sanat eğitimi alanında STEAM yaklaşımına yönelik yapılan araştırmaların nicelik olarak sınırlı olduğu görülmektedir (Azkın, 2019; Erdoğan, 2023; Gülhan ve Şahin, 2018, Kolsuz, 2018). Görsel sanatlar eğitiminde STEAM yaklaşımının uygulandığı çalışmalarda yaratıcılık değişkeninin ele alınmamış olması alanyazın açısından eksiklik olarak değerlendirilmiştir. Bu gerekçelerden hareketle, görsel sanatlar eğitimi kapsamında sanat merkezli STEAM yaklaşımının yaratıcılığa etkisini incelemenin söz konusu disiplinin pedagojik alt yapısını güçlendireceği ve nihayetinde sanat yoluyla eğitim yaklaşımının uygulanmasına yönelik olumlu bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

### **Problem Durumu**

STEAM programına yönelik yapılan çalışmaların tarihi gelişimine bakıldığında, konunun Türkiye açısından yeni bir alan olduğu görülmektedir (Çavaş, Ayar, Turuplu, Gürcan, 2020). Fakat buna rağmen, STEAM temelli yaklaşımların uygulandığı deneysel araştırmalara rastlamak mümkündür (Gülhan ve Şahin, 2018; Kolsuz, 2018; Azkın, 2019; Kâhya, 2019; Jammie, 2019; Mercan, 2019; Erdönmez, 2019; Beşkese, 2019; Moon, 2020). Ancak bu araştırmaların neredeyse tamamı fen bilimleri alanında gerçekleştirilmiş olup, genellikle STEAM yaklaşımının öğrencilerin kariyer tercihlerine, bilime karşı tutumlarına, eleştirel düşünme becerilerine, teknolojiye karşı yaklaşımlarına, akademik başarıları üzerinde ne gibi etkiler meydana getirdiğinin incelendiği çalışmalardır (Ültay vd., 2020; Özkan ve Topsakal, 2017). Özellikle Türkiye için ilgili literatür tarandığında, STEAM yaklaşımının sanat eğitimcilerinin bakış açısıyla ele alındığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Azkın, 2019, Erdoğan, 2020, Erdoğan, 2023, Helvacı, 2019, Mercin, 2019, Tüzün ve Tüysüz, 2018). Yapılan literatür taraması sonucunda STEAM temelli sanat eğitimi programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel, sanatsal (ıraksak ve yakınsak) ve sözel (ıraksak ve yakınsak) yaratıcılıklarına etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sanat eğitimi alanında STEAM temelli yaklaşıma yönelik yapılan araştırmaların sınırlılığı ve bu programının yaratıcılığın tüm boyutlarına olan etkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın bulunmayışı problem durumu olarak görülmüştür. Buradan yola çıkılarak, sanat disiplininin merkezde

olduğu bir STEAM programı öğrencilerin yaratıcılıklarını etkilemekte midir? sorusu bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu amaçtan hareketle üç alt amaç belirlenerek bunlara yanıt aranmıştır;

- 1- Sanat merkezli STEAM programı uygulanan deney grubu ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test genel yaratıcılık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 2- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test sanatsal yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- 3- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test sözel yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanma süreci, veri toplama aracı ve son olarak verilerin çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada, STEAM temelli sanat eğitimi programının katılımcıların yaratıcılıklarına etkisi incelendiği için yarı deneysel desenler kapsamında yer alan “Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen”den yararlanılmıştır. Yansız atamanın kullanılmadığı bu desende hazır gruplardan ikisi belli bazı değişkenler göz önünde bulundurularak işlem gruplarına seçkisiz biçimde atanmaktadırlar (Büyüköztürk vd. 2014). Deney ve kontrol grubu belirlenirken EPoC Form A uygulanmış ve birbirine en yakın iki şube seçkisiz biçimde işlem gruplarına atanmıştır. Atama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiye “Çalışma Grubu” başlığı altında yer verilmiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun’a (2012) göre bu desende uygulanan öntest son test üzerinde meydana getirebileceği olası etki nedeniyle – Bu etki “Pretest treatment interaction” olarak adlandırılmaktadır – deney grubu katılımcıları kontrol grubu katılımcılarından daha iyi ya da daha kötü sonuç elde edebilmektedirler. Fakat bu çalışmada öntest sürecinde aynı amaca hizmet eden EPoC Form A, sontestte ise EPoC Form B kullanılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada öntest-sontest sürecinde aynı amaca hizmet ettiği kanıtlanmış farklı formlar kullanılarak çalışmanın güvenilirliği güçlendirilmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale il merkezinde yer alan bir ilkokulda A ve D şubelerinde öğrenim gören dördüncü sınıfa kayıtlı toplamda 43 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinde iki ana gerekçe göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan araştırmalardan elde edilen veriler yaratıcılık düzeyinin dördüncü sınıfta gerileme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Fauziah vd., 2020; Maker, Jo ve Muammar, 2008; Runco ve Acar, 2012; Torrance, 1968). Dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin gerileme evresinde olması, sanat merkezli STEAM programının dördüncü sınıf

öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine olan etkilerini incelemek için bir avantaj olarak görülmüştür. Buna ek olarak; daha önce dördüncü sınıf görsel sanatlar dersinde sanat merkezli STEAM yaklaşımının uygulandığı herhangi bir araştırmaya rastlanmaması da önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Bu amaçtan hareketle sosyo-ekonomik düzeyi alt-orta ve üst kademedeki yer alan (karma), akademik durumları ise orta düzeyde olduğu, İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmeler ile doğrulanan bireylerin çocuklarının öğrenim gördüğü Çanakkale merkezde yer alan bir ilkokul seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini belirlenirken “Kolay Ulaşılabilir Örnekleme (Convenience Sampling)” yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması açısından önemlidir (Fraenkel vd., 2012). Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde okul yöneticileri ya da sınıf öğretmenlerinden şubelerin durumlarına yönelik olarak görüş alınabileceği gibi, ön testler uygulanarak da gruplar belirlenebilmektedir. Buradan hareketle, Çanakkale merkezde yer alan bir ilkokulda dördüncü sınıfa kayıtlı şubelerin tamamına (Dört farklı şubeye) ön test olarak “EPoC Form A” uygulanmış ve ön test sonuçlarına dayalı olarak birbirine nicelik olarak en yakın puan alan iki şube seçilmiştir. Kontrol grubu olarak atanan şubenin EPoC Form A öntest puanı 82.93 iken deney grubu olarak atanan şubenin puanı 80,76 olarak hesaplanmış, dolayısıyla birbirine en yakın puanlar alan bu iki şube arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilerek iki şubenin de birbirine benzer akademik başarıya sahip olduğu doğrulanmıştır. Bu şubelere tekrar ön test uygulanmamış, ilk testten aldıkları veriler ön test puanı olarak değerlendirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Yaratıcılık Potansiyelinin Ölçülmesi Testi”nden (EPoC) yararlanılmıştır. EPoC, Lubart, Besançon ve Barbot tarafından 2012 yılında geliştirilmiş, A ve B olmak üzere birbirine benzer, aynı amaca hizmet eden 2 paralel formdan oluşan ölçüm aracıdır. Form A ve Form B öntest-sontest gibi ölçümlerin yapılmasında güvenilirliği artırmak için yararlanılabileceği gibi, bireysel yaratıcılık ölçümünde formlardan birisi de kullanılabilir (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016). Hem A hem de B formu sözel ve sanatsal alanı olmak üzere 8’er maddeden oluşmaktadır. Form A’daki 1A, 3A, 5A ve 7A maddeleri Sanatsal Yaratıcılık Alanı’nı ölçerken 2A, 4A, 6A ve 8A maddeleri Sözel Yaratıcılık Alanı’nı ölçmektedir. Benzer şekilde 1B, 3B, 5B ve 7B maddeleri Sanatsal Yaratıcılık Alanı’nı ölçerken 2B, 4B, 6B ve 8B maddeleri de Sözel Yaratıcılık Alanı’nı ölçmektedir. Bu maddeler iraksak düşünme ve yakınsak düşünme olmak üzere birbirine zıt iki farklı düşünme biçiminin temsilini oluşturmaktadır. Testten edilen puanlar; çok yüksek, yüksek, üst normal, ortalama, alt normal, zayıf ve çok zayıf olmak üzere yedi seviyede sınıflandırılmaktadır (Lubart vd., 2012). Form A ve Form B’nin paralellliğini hesaplamak için ise Lubart vd. (2011) tarafından altı ay aralıklarla katılımcılara önce Form A sonra Form B uygulanmış ve formlar arası iç korelasyon incelenmiştir. İki formun da birbiri arasında parallığı olan, tekrarlı ölçümlerde güvenle uygulanabilecek



bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 1.'de ölçme aracına ait bilgiler yer almaktadır. Tablo 1.'deki veriler hem Form A hem de Form B için geçerlidir.

**Tablo 1**

*EPoC Testinin Yapısı*

| İfade Alanı   | İraksak Düşünme      | Yakınsak Düşünme            |
|---------------|----------------------|-----------------------------|
| Sanatsal Alan | Soyut Form           | Soyut Formlar               |
|               | Somut Nesne          | Somut Nesnelere             |
|               | Hikâye Sonları       | Verilen Başlığa Göre Hikâye |
| Sözel Alan    | Hikâye Başlangıçları | Karaktere Göre Hikâye       |

Geçmişten bugüne yaratıcılığın ölçümü için kullanılan araçların çoğunlukla iraksak ya da yakınsak düşünme biçimine odaklandıkları bilinmektedir (Dereli, 2019). Bu nedenle EPoC iraksak hem yakınsak düşünme biçimini ölçmesi açısından diğer ölçme araçlarından farklılaşmaktadır. Standardizasyon çalışmaları Fransa'da gerçekleştirilen EPoC, 5-12 yaş aralığında yer alan bireylere uygulanabilen en güncel ve en kapsamlı yaratıcılık ölçüm aracıdır (Barbot, Besançon ve Lubart, 2016). Şu anda 11'den fazla ülkede yaratıcı çocukların tanınmasında yararlanılan EPoC, 2021 yılı itibarıyla Türkiye'de ilk defa TÜZDER (Tüm Üstün Zekalılar Derneği) tarafından üstün yetenekli çocukların tanınmasında kullanılmıştır. Aynı zamanda EPoC Fransa'da üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi için hükümet tarafından kullanılan güvenilir bir ölçüm aracıdır (Gökdemir, 2017). EPoC'un İngilizce versiyonu Centre for Innovation in Education desteğiyle Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin tarafından geliştirilmiş, ardından Ahmet Aksu tarafından 2011 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (Lubart, Besançon ve Barbot, 2011). Testin uygulanması genel olarak 30-60 dakika arasında tamamlanmaktadır (Dereli, 2019, s. 118).

Ölçme aracının (TR) geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizi/DFA uygulanmıştır. Analiz için 54 kişiden veri toplanmış ve bu veriler Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin tarafından puanlanıp analiz edilmiştir. Puanlayıcılar arası uyuma yüzdesi ise %87 olarak elde edilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda elde edilen uyumluluk indekslerine göre model yapıya iyi uyum göstermektedir (GFI=.90, CFI=.93, TLI=.85, SRMR=.047). Yaratıcılık ölçeğine ilişkin 4 faktörlü yapı doğrulanmıştır (Dereli, 2019).

EPoC testinin güvenilirlik çalışmasında ise tüm ölçek için güvenilirlik 0.702 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu puan, ölçme aracının oldukça güvenilir bir araç olduğunun göstergesidir (Kalaycı, 2008). Buna göre ölçekten elde edilen güvenilirlik katsayısı göz önünde bulundurulduğunda ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

EPoC'un kullanımıyla ilgili tüm izin ve eğitimler araştırmacı tarafından bizzat Prof. Dr. Taisir Subhi Yamin'den alınmış ve belgelendirilmiştir (D-89075, ULM;

Germany). Kodlama ve istatistik konusunda ise Prof. Dr. Yamin ve Doç. Dr. Fatih Dereli'den yardım alınmıştır. Bu eğitim kapsamında EPoC'un uygulanması ve ardından Manuel El Kitapçığı'na göre kodlanması/hesaplamaların yapılmasına yönelik olarak araştırmacıya online ortamda (Pandemi nedeniyle) "Kodlama ve Uygulama" eğitimi verilmiştir. Bu eğitimler toplamda 2 hafta sürmüş olup, eğitim sonrası pilot uygulama ile değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Dolayısıyla ölçme aracının puanlanması ve ham puanların EPoC indislerine dönüştürülerek bilgisayar ortamına aktarılması EPoC Manuel El Kitapçığı'na göre gerçekleştirilen üç aşamalı bir süreç içermektedir.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırmaya yönelik izinler, Ankara Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu tarafından 15-08-2022 tarihli 16. toplantısında, 219 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın bu aşamasında katılımcıların isim ve soy isimleri kodlanarak veri gizliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda EPoC'dan elde edilen veriler, katılımcılara verilen kodlar ile SPSS 25 paket programına işlenmiş ve analiz işlemleri ham puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Grup içi veri sayıları 30'dan az olması gerekçesiyle non-parametrik analizlerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan yaklaşımın (sanat merkezli STEAM) yaratıcılığa etkisi incelendiği için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte elde ettikleri puanların karşılaştırılması yapılmış, bu süreç iki farklı istatistiksel testten yararlanılarak tamamlanmıştır. İlk aşamada Mann Whitney U analizinden yararlanılmış, ardından grupların kendi içinde ön test ve son test puanlarının değişimlerinin incelenebilmesi için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi'ne başvurulmuştur.

### **Sanat Merkezli STEAM Etkinlikleri Geliştirme Süreci**

Bu araştırma kapsamında dört farklı STEAM etkinliği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Geliştirilen etkinliklerde sanatlar disiplini merkezde yer aldığı için, "Sanat Merkezli STEAM" adıyla ele alınmıştır. Etkinlikler geliştirilirken sanat disiplininin merkezde ve ön planda olmasına dikkat edilmiş, her etkinlikte en az iki farklı disiplinin sanat ile bütünleşecek biçimde planlanmıştır. Etkinliklerin kazanımları güncel MEB öğretim programından elde edilmiştir. Bu kapsamda etkinlik geliştirme sürecinde başta danışman öğretim üyesi olmak üzere doktora ve doçentliği fen bilimleri eğitimi alanında olan ve STEAM konusunda farklı çalışmalar yürüten bir öğretim üyesi ve doktora güzel sanatlar eğitimi alanında olan 3 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ardından mevcut etkinlikler Tez İzleme Komitesi üyelerine sunulmuştur. Tez İzleme Komitesi üyelerinin görüşü sonrasında programın dört etkinlik ile sınırlı kalması gerektiği, bu etkinliklere de bazı ekleme ve çıkarmalar yapılmasına yönelik karar alınmıştır. Yeterli bulunan dört etkinlik; "Dijital Eskizlerim", "Fosil Müzesi Kuruyoruz", Doğal ve Atık Malzemelerden Geri Dönüşüm Sanatına" ve "Yapay Zekâ ile Sokak Kedileri İçin Kulübe Tasarlıyorum" etkinlikleridir. Etkinliklerin tamamı "Konuyu Anlat", "Problem Durumunu Belirt",

“Tasarla”, “Sergile” ve “Bağışla” evrelerini içerecek biçimde planlanmıştır. Söz konusu tüm basamaklar kendi içinde işlevsel amaçlara hizmet etmektedir. Örneğin konuyu anlat basamağında katılımcılara az sonra yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilerek merak uyandırılır. Burada görsel ve işitsel teknolojilerden yararlanılması önem taşımaktadır. Konuya hâkim olunduğu anlaşıldıktan sonra problem durumuna geçilir. Problem durumunun aktarılması süreci etkinliğin sorunsuz bir şekilde yürütülmesi, sonuç aşamasında anlamlı çalışmaların oluşturulabilmesi için büyük önem taşır. Bu aşamada araştırmacı, katılımcıların dikkatini çekmek ve onları motive etmek için günlük yaşamda karşılaşma olasılıkları olan bir hikâye üretmiştir. Bu hikâyenin sonunda bir problem durumundan bahsedilir ve katılımcıların bu probleme yönelik olarak çözüm üretmeleri beklenmektedir. Üçüncü aşama tasarla evresinde oluşur. Önceki aşamada aktarılan problemde hareketle uygulama yapımları istenmektedir. Gruplar halinde çalışılacağı için işbirlikçi öğrenme ön plandadır. Tasarım aşaması tamamlandığında sergileme evresine geçilir. Sergileme aşamasında grup üyelerinin arasından, ortak karar ile bir küratör belirlenir. Araştırmacı ve küratör çalışmaların sergilenmesi konusunda ortak bir çalışma yürütür ve belirlenen yerlerde sergileme işlemi yapılır. Son evre bağışlama aşamasından oluşur. Bu aşamada katılımcılar ister gerçek isterlerse hayali bağışta bulunabilir. Her grup etkinlikler kapsamında yapmış oldukları çalışmaları istedikleri kurum ve kuruluşlara bağışlayabilirler. Örneğin “Yapay Zekâ ile Sokak Kedileri İçin Kulübe Tasarlıyorum” etkinliği sonucunda yapılan minyatür kedi evleri katılımcıların belirledikleri belediyelere bağışlanarak gerekli görülen sokaklara yerleştirilir. Bu süreç her etkinlik için özel olarak planlanmıştır. Böylece katılımcılara paylaşmanın önem ve gerekliliği duyumsatılmış olacaktır. Her uygulamanın sonunda planda yer alan değerlendirme kriterleri uygulanarak puanlama yapılır.

### **DeneySEL Süreç**

Bu araştırma kapsamında şubeler arasından seçkisiz biçimde belirlenmiş olan deney grubu öğrencilerine her etkinlik üç ders saati olmak üzere toplamda dört farklı etkinlik araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise mevcut öğretim programında yer alan konular sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarının 12 hafta boyunca elde etmesi hedeflenen görsel sanatlar dersi kazanımları aynıdır (Öğretim programından elde edilmiştir). Ancak deney grubu öğrencilerine sanat merkezli STEAM yaklaşımı uygulandığı için kontrol grubundan farklı olarak teknoloji, fen bilimleri, mühendislik ve matematik disiplinlerine yönelik de kazanımlar elde etmişlerdir. Deney grubuna araştırmacı tarafından bizzat uygulanan deneysel süreç 15 hafta boyunca sınıf öğretmeni E.İ tarafından gözlenmiştir. İlk hafta (11 Eylül 2023) ön test işlemleri tamamlanmış, ikinci hafta itibarıyla deneysel uygulama sürecine başlanmış ve 12 hafta boyunca bu süreç devam etmiştir (18 Eylül-11 Aralık). Son hafta ise son test işlemleri gerçekleştirilmiştir (18 Aralık - 22 Aralık). Ardından STEAM Bilim-Sanat Sergisi düzenlenerek araştırma sonlandırılmıştır. Sürece ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 2.’de yer almaktadır.

**Tablo 2***Araştırma Sürecine İlişkin Bilgiler*

| Tarih/Hafta                 | Yapılacak İş/Etkinlik                                  | Açıklama  |
|-----------------------------|--|---|
| 1. Hafta<br>11-15 Eylül     | Tanışma<br>Ön Test Uygulanması<br>(EPoC Form A)        | STEAM nedir konulu sunumun aktarılması. Etkinliklerin kısaca tanıtılması.   |
| 2. Hafta<br>18-22 Eylül     | Dijital Eskizlerim                                     | Dijital sanatla ilgili hazırlanmış dokümanlar ve sunum öğrenciler ile paylaşılır.   |
| 3. Hafta<br>25-29 Eylül     | Dijital Eskizlerim                                     | Tasarım   |
| 4. Hafta<br>2-6 Ekim        | Dijital Eskizlerim                                     | Tasarım   |
| 5. Hafta<br>9-13 Ekim       | Yapay Zekâ ile Sokak Kedileri İçin Kulübe Tasarlıyorum | Yapay zekâ ve kerpiç yapılar hakkında hazırlanan sunum öğrenciler ile paylaşılır.   |
| 6. Hafta<br>16-20 Ekim      | Yapay Zekâ ile Sokak Kedileri İçin Kulübe Tasarlıyorum | Tasarım   |
| 7. Hafta<br>23-27 Ekim      | Yapay Zekâ ile Sokak Kedileri İçin Kulübe Tasarlıyorum | Tasarım   |
| 8. Hafta<br>30 Ekim-3 Kasım | Fosil Müzesi Kuruyoruz                                 | Öğrencilere fosiller ile ilgili çizgi film izletilerek konuya giriş yapılır. Çizgi filminden sonra hazırlanmış sunum öğrenciler ile paylaşılır. |
| 9. Hafta<br>6-10 Kasım      | Fosil Müzesi Kuruyoruz                                 | Tasarım   |
| 1 HAFTALIK ARA TATİL        |  |   |
| 10. Hafta<br>20-24 Kasım    | Fosil Müzesi Kuruyoruz                                 | Tasarım   |

**Tablo 2 (devamı)**

|                   |       |   |  |
|-------------------|-------|---|--|
| 11.               | Hafta | Atık ve Doğal Malzemelerden Geri Dönüşüm Sanatına | Öğrencilere hazırlanmış olan videolar izletilerek konuya giriş yapılır.  |
| 27 Kasım-1 Aralık |       |   |  |
| 12.               | Hafta | Atık ve Doğal Malzemelerden Geri Dönüşüm Sanatına | Tasarım  |
| 4-8 Aralık        |       |   |  |
| 13.               | Hafta | Atık ve Doğal Malzemelerden Geri Dönüşüm Sanatına | Tasarım  |
| 11-15 Aralık      |       |   |  |
| 14.               | Hafta | Son Testler (EPoC Form B)                         |  |
| 18-22 Aralık      |       |   |  |
| 15.               | Hafta | STEAM Sergisi                                     | Tüm etkinlikler kapsamında öğrencilerin ortaya koydukları ürünler sergilenir. Sergileme için sınıftan gönüllü küratörler belirlenir. |
| 26 Aralık         |       |   |  |

### Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş yorumlanmıştır.

#### Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sanat merkezli STEAM programı uygulanan deney grubu ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test genel yaratıcılık düzeyleri arasında fark var mıdır?

**Tablo 3**

*Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Genel Yaratıcılık Puanlarının Ön Test ve Son Test Arasında Karşılaştırılması*

| Test              | Grup    | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p    |
|-------------------|---------|----|-----------|-------|-------|------|
| Ön Test           | Deney   | 21 | 80.76     | 7.84  |       |      |
| Genel Yaratıcılık | Kontrol | 22 | 82.93     | 7.28  | 199.0 | .436 |
| Son Test          | Deney   | 21 | 108.71    | 10.14 |       |      |
| Genel Yaratıcılık | Kontrol | 22 | 82.48     | 5.98  | 1.0   | .000 |

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde, genel yaratıcılıkta deney grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$ =80.76) iken kontrol grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$ =82.93) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubunun genel yaratıcılık düzeylerinin birbirine benzer olduğu ve aralarındaki puan farkının

istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı ( $p>0.05$ ) anlaşılmaktadır. Uygulama sonrasında alınan son testte ise deney grubunun puanının ( $\bar{X}=108.71$ )'e yükseldiği, kontrol grubunun puanının ise ( $\bar{X}=82.48$ ) olduğu görülmüş ve bunun deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu ( $U=1.0$ ;  $p<0.05$ ) anlaşılmıştır.

**Tablo 4**

*Deney Grubundaki Katılımcıların Genel Yaratıcılık Puanlarının Ön Test ve Son Test Arasında Karşılaştırılması*

| Test                       | N  | $\bar{X}$ | SS    | Z      | p    |
|----------------------------|----|-----------|-------|--------|------|
| Ön Test Genel Yaratıcılık  | 21 | 80.76     | 7.84  |        |      |
| Son Test Genel Yaratıcılık | 21 | 108.71    | 10.14 | -4.015 | .000 |

$p>0.05$

Deney grubu katılımcılarının uygulama öncesinde ön test puanı ( $\bar{X}=80.76$ ) iken son testten elde ettikleri puan ( $\bar{X}=108.71$ ) olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla sanat merkezli STEAM programı uygulaması sürecinde deney grubu katılımcılarının genel yaratıcılık düzeylerinde 27.95 puanlık bir artış meydana geldiği ve bunun istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu ( $z=-4.0$ ;  $p<0.05$ ) anlaşılmıştır.

**Tablo 5**

*Kontrol Grubundaki Katılımcıların Genel Yaratıcılık Puanlarının Ön Test ve Son Test Arasında Karşılaştırılması*

| Test                       | N  | $\bar{X}$ | SS   | Z     | p    |
|----------------------------|----|-----------|------|-------|------|
| Genel Yaratıcılık Ön Test  | 22 | 82.93     | 7.28 |       |      |
| Genel Yaratıcılık Son Test | 22 | 82.48     | 5.98 | -.819 | .413 |

Kontrol grubunun ön test puanı ( $\bar{X}=82.93$ ) iken son testten elde ettikleri puan ( $\bar{X}=82.48$ ) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle kontrol grubu katılımcılarının ön test-son test puanlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir ( $z=-.81$ ;  $p>0.05$ ).

### İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sanat merkezli STEAM programı uygulanan deney grubu ile öğretim programına müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test sanatsal yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 6**

*Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların İraksak Sanatsal Yaratıcılık (DG) Puanlarının Ön Test ve Son Test Arasında Karşılaştırılması*

| Test                           | Grup    | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p    |
|--------------------------------|---------|----|-----------|-------|-------|------|
| İraksak Sanatsal (DG) Ön Test  | Deney   | 21 | 90.95     | 14.02 | 174.0 | .163 |
|                                | Kontrol | 22 | 96.77     | 11.85 |       |      |
| İraksak Sanatsal (DG) Son Test | Deney   | 21 | 117.95    | 10.01 | 31.0  | .000 |
|                                | Kontrol | 22 | 96.86     | 12.33 |       |      |

p>0,05

Katılımcıların iraksak sanatsal yaratıcılık alt boyutuna ilişkin puanları incelendiğinde deney grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$ =90.95) iken kontrol grubunun ön test puanı ( $\bar{X}$ =96.77)'dir. Dolayısıyla uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarının ön test iraksak sanatsal yaratıcılık puanlarının birbirine benzer olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmıştır (U=.16; p>0,05). Son test puanları değerlendirildiğinde ise deney grubunun puanının ( $\bar{X}$ =117.95), kontrol grubunun ise ( $\bar{X}$ =96.86) olduğu görülmüştür.

Sanat merkezli STEAM programının uygulandığı deney grubu katılımcılarının iraksak sanatsal yaratıcılık alt boyutu ön test-son test düzeyleri bu süreçte 27 puanlık bir artış gösterirken geleneksel öğretim yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubunun puanında herhangi bir artış olmadığı anlaşılmıştır. Buradan hareketle deney grubu katılımcılarının ön test-son test sürecinde meydana gelen artışın anlamlılık düzeyine bakılmış ve bunun istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu anlaşılmıştır (U=31.0; p<0.05).

**Tablo 7**

*Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların Yakınsak Sanatsal Yaratıcılık Puanlarının Ön Test ve Son Test Arasında Karşılaştırılması*

| Test                            | Grup    | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p    |
|---------------------------------|---------|----|-----------|-------|-------|------|
| Yakınsak Sanatsal (IG) Ön Test  | Deney   | 21 | 77.00     | 8.27  | 222.0 | .821 |
|                                 | Kontrol | 22 | 78.05     | 9.44  |       |      |
| Yakınsak Sanatsal (IG) Son Test | Deney   | 21 | 106.48    | 16.16 | 25.5  | .000 |
|                                 | Kontrol | 22 | 79.73     | 7.34  |       |      |

p>0.05

Veriler incelendiğinde, yakınsak sanatsal yaratıcılık boyutunda deney grubunun ön test puanı ( $\bar{X}=77.00$ ) iken kontrol grubunun ön test puanı ( $\bar{X}=78.05$ )'dir. Dolayısıyla uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarının yakınsak sanatsal yaratıcılık boyutunda elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ( $U=.82$ ;  $p>0.05$ ) anlaşılmaktadır. Uygulama sonrası alınan son test puanları değerlendirildiğinde ise deney grubunun puanı ( $\bar{X}=106.48$ )'e yükselirken kontrol grubunun puanının ( $\bar{X}=79.73$ )'e yükseldiği görülmüştür. Elde edilen verilerden hareketle ön test-son test sürecinde deney grubu katılımcılarının yaratıcılık düzeyinde 29.48 puanlık bir artış meydana gelirken kontrol grubu katılımcılarında 1,68 puanlık bir artış olduğu hesaplanmıştır. Bu farklılaşmanın anlamlılık düzeyi incelendiğinde deney grubu katılımcıları lehine istatistiksel düzeyde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $U=25.5$ ;  $p<0.05$ ).

### Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Sanat Merkezli STEAM Programı Uygulanan Deney Gurubu ile Öğretim Programına Müdahale Edilmeyen Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Sözel Yaratıcılık Düzeyleri Farklılaşmakta Mıdır?

**Tablo 8**

*Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıların İraksak Sözel Yaratıcılık Puanlarının Ön Test ve Son Test Arasında Karşılaştırılması*

| Test                                 | Grup    | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p    |
|--------------------------------------|---------|----|-----------|-------|-------|------|
| Ön Test<br>İraksak<br>Sözel<br>(DV)  | Deney   | 21 | 76.00     | 7.35  | 228.0 | .940 |
|                                      | Kontrol | 22 | 76.27     | 7.52  |       |      |
| Son Test<br>İraksak<br>Sözel<br>(DV) | Deney   | 21 | 100.38    | 10.69 | 3.5   | .000 |
|                                      | Kontrol | 22 | 74.82     | 4.74  |       |      |

$p>0,05$

Veriler incelendiğinde, iraksak sözel yaratıcılık alt boyutunda deney grubu katılımcılarının ön test puanı ( $\bar{X}=76.00$ ) iken kontrol grubunun ( $\bar{X}=76.27$ ) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubu katılımcılarının iraksak sözel yaratıcılık alt boyutundan elde ettikleri puanların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ( $U=.22$ ;  $p>0.05$ ). Uygulama sonrasında başvuru son test puanları değerlendirildiğinde deney grubunun puanının ( $\bar{X}=100.38$ )'e yükselirken kontrol grubunun puanının ( $\bar{X}=74.82$ )'ye gerilediği görülmüştür. Buradan hareketle deney grubu katılımcılarında uygulama sonrasında sözel yaratıcılığın iraksak alt boyutunda 24,38 puanlık bir artış meydana geldiği, kontrol grubunda ise 1.45 puanlık bir düşüş yaşandığı görülmüştür. Deney grubu katılımcılarının ön test-son test iraksak sözel yaratıcılık alt boyutu puanlarında meydana gelen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmıştır ( $U=3.5$ ;  $p<0.05$ ).



**Tablo 9**

*Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Yakınsak Sözel Yaratıcılık (IV) Puanlarının Ön Test ve Son Test Arasında Karşılaştırılması*

| Test     | Grup    | N  | $\bar{X}$ | SS    | U     | p    |
|----------|---------|----|-----------|-------|-------|------|
| Ön Test  | Deney   | 21 | 79.19     | 7.03  | 195.0 | .367 |
|          | Kontrol | 22 | 81.05     | 6.43  |       |      |
| Son Test | Deney   | 21 | 110.57    | 13.36 | 1.0   | .000 |
|          | Kontrol | 22 | 78.41     | 5.94  |       |      |

p>0,05

Veriler incelendiğinde, yakınsak sözel yaratıcılık alt boyutunda deney grubu katılımcılarının elde ettiği ön test puanı ( $\bar{X}=79.19$ ) iken kontrol grubunun ( $\bar{X}=81.01$ ) olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle deney ve kontrol grubu katılımcılarının yakınsak sözel yaratıcılık alt boyutu ön test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (U=.19; p>0,05), birbirine benzer olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama sonrası alınan son testlerde deney grubu katılımcılarının puanı ( $\bar{X}=110.57$ ) olurken, kontrol grubunun ( $\bar{X}=78.41$ ) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle deney grubunun ön test-son test sürecinde yakınsak sözel yaratıcılık alt boyutu puanlarında 31.38 puanlık bir artış meydana gelirken kontrol grubunda 2.64 puanlık bir düşüş yaşandığı, bu farklılaşmanın deney grubu katılımcıları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (U=.1; p<0.05).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın birinci alt amacı “Sanat merkezli STEAM programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile öğretim programına müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin genel yaratıcılık düzeyleri arasında fark var mıdır?” şeklindedir.

Yapılan ölçümlerden hareketle deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test yaratıcılık düzeylerinin tüm boyutlarda birbirine denk olduğu görülmüştür. Ardından deney grubu katılımcılarına araştırmacı tarafından geliştirilen sanat merkezli STEAM programı 12 hafta boyunca uygulanmış ve son testler alınmıştır. Grupların son testlerinin karşılaştırılması için başvurulan istatistiksel analiz sonuçlarında deney grubu katılımcılarının genel yaratıcılık son test puanının kontrol grubu katılımcılarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde ettiğimiz bu sonuç sanat merkezli STEAM etkinliklerinin katılımcıların genel yaratıcılık düzeylerini artırdığını göstermiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin elde edilen sonuçlar Habibi (2023)’nin STEAM’in yaratıcılık üzerine etkilerini incelediği araştırmasında da gözlenmiştir. Araştırmacı yaptığı çalışmanın sonucunda, STEAM etkinliklerinin yaratıcı düşünme ve yaratıcı ürün ortaya koyma konusunda çocuklar üzerinde anlamlı etkiler meydana getirdiği sonucunu elde etmiştir. Aydın (2022) da yaptığı araştırmada STEAM destekli mandala etkinliklerinin katılımcıların yaratıcılığına etkisini incelemiş ve

araştırmanın sonucunda programın genel yaratıcılık üzerinde anlamlı değişiklik meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wandari vd. (2018) de yaptıkları araştırmalarında STEAM programının yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2023) ise yaptığı doktora çalışmasında STEAM'in akademik başarı, fen bilimlerine karşı motivasyonları ve yaratıcılık üzerindeki etkilerini sorgulamış ve araştırmanın sonucunda programın yaratıcılık üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wahyuningsih vd. (2019); Wan vd. (2022); Yeşildağ vd. (2021)'nin yaptıkları çalışmadan elde ettikleri bulgular da STEAM programının genel yaratıcılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etki meydana getirdiğini göstermiştir. Ancak Tran, Hung ve Hung (2021)'un araştırmasında, STEAM yaklaşımının genel yaratıcılığın tüm boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında ulaşılan veriler Tran, Hung ve Hung (2021)'un bulguları ile farklılık göstermektedir. Ancak genel bir değerlendirme ile araştırmanın ilk amacına ilişkin ulaşılan “STEAM programı yaratıcılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahiptir” sonucu, ilgili literatür ile benzerlik göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Yapılan analizlerde uygulama başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinden alınan sanatsal yaratıcılık alt boyutuna ilişkin olarak “ıraksak sanatsal (DG) ve yakınsak sanatsal” (IG) yaratıcılık puanlarının birbirine benzer olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında yapılan son testlerde ise deney ve kontrol grubu katılımcılarının sanatsal yaratıcılık düzeylerinde farklılaşma olduğu, ancak en fazla artışın sanatsal yaratmanın ıraksak boyutunda yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın sanat merkezli STEAM programının uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Elde ettiğimiz bu sonuç, sanat merkezli STEAM yaklaşımının sanatsal yaratıcılığın tüm alt boyutlarında (ıraksak ve yakınsak) anlamlı artışa sebep olan etkili bir program olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin elde edilen sonuca benzer olarak, Gomez ve Ros (2024) da yaptıkları araştırmalarında ilköğretim düzeyinde uygulanan STEAM programının sanatsal yaratıcılık üzerinde anlamlı artışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Madenci ve Yılmaz (2019) da yaptıkları araştırmalarında STEAM temelli programın 11-12 yaşındaki çocukların sanatsal yaratıcılık ve tasarım süreçlerinde anlamlı düzeyde artış meydana getirdiği sonucuna ulaşılmışlardır. Özkan ve Topsakal (2020) ise STEAM destekli öğretim programının yedinci sınıf öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiş ve STEAM'in sanatsal yaratıcılığı anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak Jazariyah et al. (2023) da STEAM destekli etkinliklerin çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiş ve programın sanatsal yaratma üzerinde anlamlı artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Ancak sanatsal yaratıcılığa dönük sonuçlarını karşılaştırmak için literatürde atıf yapılan çalışmaların

neredeysse tamamı sanatsal yaratmanın ıraksak boyutuna odaklanmıştır. Çünkü geçmişten bu yana yaratıcılığı ölçmede büyük oranda ıraksak boyut ölçütü olarak alınmıştır. Fakat bu çalışmada sanatsal yaratmanın yalnızca ıraksak değil yakınsak boyutu da ele alınarak değişkenin tüm boyutları incelenmiştir. Çünkü yaratıcılık yalnızca ıraksak düşünme biçimi değil, yakınsak düşünme biçimini de içerisine alan nörolojik bir değişkendir (Andreasen, 2019). Bu sebeple yaratıcılığın ölçümünde yeniliğin ortaya çıkmasını sağlayan ıraksak düşünme ile bu yeniliğin kritik edilerek eyleme dönüşmesine olanak tanıyan yakınsak düşünme aynı anda ölçülmelidir (Cropley, 2010). Dolayısıyla edilen sonuçlar, ıraksak ve yakınsak düşünmeyi ölçmesi bakımından literatürden ayrılmaktadır. Deney grubu katılımcılarının sanatsal yaratıcılık puanları ıraksak boyutta nicelik olarak daha fazla artış gösterse de yakınsak boyutta meydana gelen artış da anlamlı bulunmuştur. Bu farklılaşma sanat merkezli STEAM yaklaşımının yaratıcılığın yalnızca ıraksak boyutunda değil tüm boyut ve paydaşlarında anlamlı artışa sebep olduğu sonucuna ulaşmamıza olanak tanımıştır. Land (2013) ele aldığı makalesinde STEAM programının yaratıcılık üzerinde anlamlı etki oluşturduğu fakat aynı zamanda öğrencilerin kavram yapılandırmasında farklı disiplinlerin yaklaşımıyla bakabilmeyi de sağladığı, bu nedenle yakınsak düşünmeyi kullanarak karmaşık bir sorunu eşzamanlı olarak ayrıştırma konusunda önemli bir görev üstlendiğini belirtmektedir. Buradan hareketle, uygulama sonrasında sanatsal yaratıcılığın yakınsak boyutunda da anlamlı farklılaşma görülmesi STEAM'in bu özelliğine bağlanabilir. Sonuç olarak araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak elde edilen bulguların ıraksak sanatsal yaratıcılık boyutunda ilgili literatür ile benzerlik gösterdiği fakat yakınsak sanatsal yaratıcılık boyutunu ölçmesi bakımından ortaya konulan özgünlük ile literatürden ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı; “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sözel yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözel yaratıcılık alt boyutuna ilişkin olarak elde ettikleri puanların hem ıraksak (DV) hem de yakınsak boyutta (IV) benzerlik gösterdiği görülmüştür. 12 hafta boyunca sürdürülen etkinlikler sonrasında alınan son testlerde ise deney grubu katılımcıları lehine hem ıraksak hem de yakınsak sözel yaratıcılık boyutunda anlamlı farklılaşmanın olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla sanat merkezli STEAM programının sözel yaratıcılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sanatsal ve sözel yaratıcılık karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin sanatsal yaratıcılık puanlarının nicelik olarak daha fazla yükseldiği görülmüştür. Bunun temel gerekçesi, geliştirilen programda sanat merkezli bir yaklaşımın benimsenmiş olmasına bağlanmıştır. Bu sonuç aynı zamanda etkinliklerin amaca uygun geliştirildiğini de göstermektedir.

Sözel yaratıcılık boyutunda sanatsal yaratıcılıktan farklı olarak yakınsak sözel (IV) alt boyutu, ıraksak sözel alt boyutuna göre nicelik olarak daha fazla artış göstermiştir. Bu farklılaşma STEAM'in disiplinlerarası yapısından kaynaklandığı, farklı disiplinlerin bakış açısıyla karşılaşılan probleme çözüm üretmenin karmaşık bir sorunu eşzamanlı olarak çözmeye ve rasyonel çözümlere ulaşabilmeye olanak

tanınmasıyla ilişkilendirilmiştir. Buna ek olarak, yapılan etkinlikler esnasında yapay zekâ için komut geliştirme ve tasarladıkları fosile yönelik tarihsel bir hikâyeye oluşturma gibi aşamalarda hem sözel yaratıcılık becerilerinin geliştiği hem de daha pratik ve işlevsel düşünebilme hızlarının arttığı yorumunda bulunulabilir. Bu durum sözel yaratıcılığın tüm alt boyutlarına yansımının yanı sıra yakınsak sözel yaratıcılığı daha fazla etkilemiş olacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguya benzer olarak Özkan ve Topsakal (2020) da STEAM destekli ortaokul programının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemiş ve programın katılımcıların sözel yaratıcılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yakman ve Lee (2012) da yaptıkları çalışmada STEAM temelli yaklaşımın sözel (Verbal) yaratıcılığın gelişimine olanak tanıdığını, yaratıcı düşünmenin sözel boyutunda anlamlı etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguyu destekler biçimde Özkan (2020) da uygulanan STEAM destekli programın ortaokul öğrencilerinin sözel yaratıcılık düzeylerini anlamlı biçimde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Eitah ve Abueita (2023) da yaratıcı düşünme sürecinde STEAM'e dayalı öğretim programının etkisini incelemiş ve araştırmanın sonucunda programın sözel yaratıcılık üzerinde anlamlı etkiler meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada sanat merkezli STEAM yaklaşımının ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların yaratıcılık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Leary'e (2012) göre iyi tasarlanmış bir deneysel desende araştırmacı, deney ve kontrol grubu katılımcılarının eşit koşullarda sürece başladığını kanıtlamak durumundadır. Bu durum iç geçerliliği tehdit edebilecek önemli bir ayrıntıdır. Çalışma grupları belirlenmeden önce iç geçerliliğin sağlanabilmesi için tüm gruplara öntest olarak EPoC Form A uygulanmış ve birbirine nicelik olarak en yakın iki şube belirlenmiş, ardından sınıf öğretmenlerinden bu şubelerin akademik başarı düzeyleriyle ilgili görüşmeler gerçekleştirilerek birbirlerine denk oldukları anlaşılmıştır. Ardından bu iki şube seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Dolayısıyla iç geçerliliği tehdit eden unsurlar arasında sıralanan seçim yanlılığı konusunda uygulama başlamadan önce gerekli tedbirler alınmıştır (Gall, Borg ve Gall, 2003). Barbot, Besançon ve Lubart'a (2016) göre öntest-sontest yapılan çalışmalarda, öntestin sontest üzerinde meydana getirebileceği olası etki nedeniyle (Pretest treatment interaction) deney grubu katılımcılarının puanlarında kontrol grubu katılımcılarından daha iyi sonuçlar elde edilebilmekte olup bu durum iç geçerliliği tehdit eden unsuz arasında sıralanmaktadır. Hem öntest hem de sontestte aynı maddeler ile ölçüm yapılan araştırmalarda bu durum iç geçerliliği tehdit eden önemli bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu araştırmada öntest ve sontestte aynı amaca hizmet eden iki farklı paralel form (EPoC Form A ve Form B) kullanıldığı için iç geçerliliğin sağlandığı düşünülmektedir. Fakat tüm bunlara rağmen, araştırma kapsamında yarı deneysel desenlerden yararlanılmış olması nedeniyle gruplara tesadüfi atama yapılamaması, hazır sınıfların seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atanması iç geçerliliği tehdit edebilecek bir unsur olarak görülebilir. Ancak hazır sınıflar gibi doğal ortamlarda yapılan deneysel işlemlerde gruplara kişiler

tesadüfi olarak atanmadığı için iç geçerliliğin düşmesi olası bir sonuç olarak değerlendirilebilir (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2012). İç geçerliliği tehdit edebileceği düşünülen son husus ise “Deneysel müdahalenin yayılması” durumudur. Bu durum deney ve kontrol gruplarının aynı veya yakın ortamlardan seçilmesi durumunda kontrol grubunda yer alan üyelerin deneysel grupta yer alanların şartlarına sahip olmak istemesi gibi bir beklentinin olması ya da uygulamacılar ve denekler arasında olası etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Gall, Borg ve Gall, 2003). Fakat bu araştırmada deney grubu katılımcılarının diğer grup ile etkileşime geçmemesi için özel önem gösterilmiş, deney grubu öğrencileriyle bu konu uygulama öncesinde görüşülerek, süreç hakkında bilgi aktarılmaması gerektiğine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada deneysel müdahalenin yayılmasının önüne geçilerek iç geçerliliğin en iyi şekilde sağlanması amaçlanmıştır.

### References

- Andreasen, N.C. (2019). *Yaratıcı beyin: dehanın nörobilimi [Creative brain: neuroscience of genius]* (Çev. K. Güney). 9. Baskı. Akılçelen Kitaplar, Ankara
- Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi [Children's literature and sensitivity education]*. Pegem Akademi.
- Aydın, T. (2022). *STEAM (STEM + sanat) eğitiminde mandala etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve yaratıcı düşüncelerine etkisi [The effects of mandala activities in STEAM (STEM + art) education on the mathematic achievement and creative thinking of 6th grade students]*. (Thesis No. 747945) [Master Thesis, Dokuz Eylül University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Azkın, Z. (2019). *STEAM (Fen-teknoloji-mühendislik-sanat-matematik) uygulamalarının öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına, STEAM anlayışlarına ve mesleki ilgilerine etkisinin incelenmesi [Investigation of impacts of the STEAM (science-technology-engineering-art-mathematics) applications into STEAM attitudes, steam conceptions and career interests of students]* (Thesis No. 548939) [Master Thesis, Karamanoğlu Mehmetbey University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPOC. [Yaratıcılığın genelliği-özgüllüğü: EPOC ile yaratıcı potansiyelin yapısını keşfetmek] *Learning and Individual Differences*, 52, 178-187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>
- Bayav, D. (2010). İlköğretim güzel sanatlar eğitiminde görsel algı [Visual perception in primary fine arts education], 2. *Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu*, Çanakkale.
- Beşkese, M. B. (2019). *STEAM öğretmen yeterliklerinin incelenmesi [An examination of STEAM teacher competencies]* (Thesis No. 605239) [Master Thesis, Boğaziçi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Cropley, A. J. (Ed.). (2010). *The dark side of creativity: What is it? [Yaratıcılığın karanlık tarafı: O ne olabilir?]*. Cambridge University Press.

- Dereli, F. (2019). *Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların aday gösterilmelerine yönelik geliştirilen eğitim programının etkililiği [Effectiveness of the training program for nomination of gifted children in early childhood education]* (Thesis No. 582725) [Doctoral dissertation, Hacettepe University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erdoğan, S. (2020). Steam ve sanat eğitimi, [Steam and art education]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 303-316. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1725299>
- Erdoğan, Y. (2023). *Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde STEAM odaklı öğrenme süreci geliştirme [Developing STEAM-focused learning process in fine art teacher education]* (Thesis No. 807459) [Doctoral dissertation, Selçuk University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Erdönmez, İ. (2019). *Özel Yetenekli öğrencilerin coğrafya eğitiminde SCAMPER tekniği ile STEAM uygulamaları [STEAM applications with SCAMPER technique in geography education of students with special abilities]* (Thesis no. 547980) [Master thesis Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Fauziah, M., Marmoah, S., Murwaningsih, T., & Saddhono, K. (2020). The effect of thinking actively in a social context and creative problem-solving learning models on divergent-thinking skills viewed from adversity quotient. [Sosyal bağlamda aktif düşünme ve yaratıcı problem çözme öğrenme modellerinin zorluk katsayısı açısından iraksak düşünme becerileri üzerindeki etkisi] *European Journal of Educational Research*, 9(2), 537-568. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.537>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., E & Hyun, H., H. (2012) *How to design and evaluate research in education, (8rd Ed.)*, [Eğitimde araştırma nasıl tasarlanır ve değerlendirilir]. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2003). *Educational research: an introduction [Eğitim araştırması: giriş]*. Longman Publishing.
- Gomez, C., & Ros, G. (2024). On the interrelationships between diverse creativities in primary education STEAM projects. [İlköğretim STEAM projelerinde farklı yaratıcılıklar arasındaki karşılıklı ilişkiler üzerine]. *Thinking Skills and Creativity*, 51. doi: <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2023.101456>.

- Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde Özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi [The evaluation of gifted student's diagnostic process according to teacher, parents and student's ideas in our country]* (Thesis No. 481276) [Master thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2018). The effects of STEAM (STEM+ Art) activities 7th grade students' academic achievement, STEAM attitude and scientific creativities [STEAM (STEM+ Sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, STEAM tutumlarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi]. *International Journal of Human Sciences*, 15(3). <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5430>.
- Habibi, M. M. (2023). The effect of the STEAM method on children's creativity [Çocukların yaratıcılıkları üzerine STEAM tekniğinin etkisi]. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(1), <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i1.2378>.
- Jazariyah, J., Athifah, N. Z., Purnamasari, Y. M., & Lita. (2023). Fostering creative thinking in early learners through STEAM-based ecoprint projects [STEAM tabanlı eko-baskı projeleri aracılığıyla erken yaştaki öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek] *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 8(4), 311–322. <https://doi.org/10.14421/jga.2023.84-10>.
- Kahya, V. (2019). *Alan uzmanlarının STEAM eğitimi ile ilgili görüşleri [Opinions of field experts about STEAM education]* (Thesis No. 601850) [Master thesis, Bursa Uludağ University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [Multivariate statistical techniques with SPSS]* (3. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kolsuz, S. (2018). *Sosyo-bilimsel konuların işlenmesinde STEAM uygulamaları [STEAM applications in the processing of socio-scientific issues]* (Thesis No. 530335) [Master thesis, Afyon Kocatepe University].
- Leary, M. R. (2012). *Introduction to behavioral research methods [Davranışsal araştırma metodlarına giriş]* (6th ed.). Pearson.
- Madenci, A. ve Yılmaz, İ. (2019). Sanatsal becerilerin STEAM etkinliklerinde yaratıcı düşünme, işbirliği ve tasarım becerileri üzerine etkileri [The effects of artistic skills on creative thinking, collaboration and design skills in STEAM activities] *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(4), 52-63 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmse/issue/51137/637074#article>



- Maker C. J., Jo, S., & Muammar, O. M. (2008). Development of creativity: the influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach [Yaratıcılığın geliştirilmesi: Geleneksel olmayan pedagojik bir yaklaşım olan DISCOVER müfredat modelinin farklı düzeylerde uygulanmasının etkisi] *Learning and Individual Differences*, 18(4), 402-417, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.03.003>
- Mercan, Z. (2019). *Erken STEAM geleceğe hazırlık programının çocukların görsel uzamsal akıl yürütme becerilerine etkisi [The effect of early STEAM education program to the childrens visual spatial reasoning skills]* (Thesis No. 588437) [Doctoral dissertation, Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Mercin, L. (2019). STEAM eğitiminde sanatın yeri [The place of art in STEAM education]. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 9(19), 28-41. <https://doi.org/10.16950/iujad.514132>
- Moon Blakemore SJ, Bristow D, Bird G, Frith C, & Ward J. (2005). Somatosensory activations during the observation of touch and a case of vision-touch synaesthesia [Dokunmanın gözlemlenmesi sırasında somatosensoriyel aktivasyonlar ve bir görme-dokunma sinestezisi vakası] *Brain*. 128(7):1571-83 <https://doi.org/10.1093/brain/awh500>
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Pegem Akademi.
- Özkan, G. ve Topsakal, U, (2017). Examining students' opinions about STEAM activities [Öğrencilerin STEAM aktiviteleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi], *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 115-123 <https://doi.org/10.11114/jets.v5i9.2584>
- Özkan, G. ve Topsakal, U. (2020). Exploring the effectiveness of STEAM design processes on middle school students' creativity [Ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıklarında STEAM tasarım sürecinin etkililiğinin keşfedilmesi], *Int J Technol Des Educ* 31, 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09547-z>.
- Özsoy, V. ve Mamur, N. (2019) *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları [Visual arts learning teaching methods]*. Pegem Akademi.
- Runco M., A. and Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential, [Yaratıcı potansiyelin belirtisi olarak ıraksak düşünme], *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75, <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Research methods in psychology [Psikolojide araştırma yöntemleri]*, (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları [Theory of art education]*, Ütopya.

- Sousa, D., A. and Pilecki, T. (2018). *From STEM to STEAM: brain-compatible strategies and lessons that integrate the arts [STEM'den STEAM'e: beyin-uyumlu strateji ve sanat entegre dersler]* (2. Ed.). Corwin.
- Torrance, E. P. (1968). Creativity and its educational implications for the gifted [Yaratıcılık ve üstün yetenekliler için eğitimsel etkileri] *Gifted Child Quarterly*, 12(2), 67–78 <https://doi.org/10.1177/001698626801200201>
- Tran, N., H., Huang, C, F., Hung, J., F. (2021). Exploring the effectiveness of STEAM-based courses on junior high school students' scientific creativity [Ortaokul dönem çocuğunun bilimsel yaratıcılığında STEAM destekli derslerin etkililiğinin keşfedilmesi], 12(2), *Educational Psychology*, <https://doi.org/10.3389/educ.2021.666792>
- Ültay, N., Emeksiz, N. ve Durmuş, R. (2020). STEAM yaklaşımına ilişkin örnek bir uygulama ve uygulama hakkında öğrenci görüşleri [A sample application of STEAM approach and student opinions about the application] *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(1), 1-17 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fbod/issue/71986/1157973>
- Wahyuningsih, S., Nurjanah, N. E., Rasmani, U. E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A. R. & Syamsuddin, M. M. (2020). STEAM learning in early childhood education: a literature review [Erken çocukluk eğitiminde STEAM öğrenimi: bir literatür taraması] 4(1), *IJPTI International Journal of Pedagogy and Teacher Education* <https://10.20961/ijpte.v4i1.39855>.
- Wan, F., Feng, C., Luo, K., Cui, W., Xia, X. & Cheng, A. (2022). Effect of STEAM explosion on phenolics and antioxidant activity in plants: A review [STEAM'e maruz kalma durumunun bitkilerdeki fenolikler ve antioksidan aktivite üzerine etkisi: bir inceleme] *Trends in Food Science & Technology*, 124, 13-24, <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2022.04.003>.
- Wandari, G., A., Wijaya, A., F., C. & Agustin, R. (2018). The Effect of STEAM-based Learning on Students' Concept Mastery and Creativity in Learning Light and Optics [STEAM temelli öğrenmenin ışık ve optik öğreniminde öğrencilerin kavram ustalığına ve yaratıcılığına etkisi], *Journal of Science Learning*, 2(1), <http://10.17509/jsl.v2i1.12878>.
- Yakman, G. & Lee, H. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the U.S. as a practical educational framework for Korea [Kore için pratik bir eğitim çerçevesi olarak ABD'deki örnek STEAM eğitiminin araştırılması], *Journal of the Korean Association for Science Education*, 32(6), 1072-1086, <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=10.14697%2Fjka.se.2012.32.6.1072&ie=UTF-8&oe=UTF-8>

- Yefimenko, I. V., Yakymchuk, O. M., Kravtsova, N. Y., Sotska, H.I., & Korol, A. M. (2021). Art education development in the context of global changes [Küresel değişimler bağlamında sanat eğitiminin gelişimi] *Linguistics and Culture Review*, 5(2), 501-513, <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1386>
- Yeşildağ, H., F., Güner, Ö., Kutru, C. ve Hasancebi, M. (2021). Impact of STEM integrated argumentation-based inquiry applications on students ' academic success, reflective thinking and creative thinking skills [STEM ile entegre argümantasyon temelli sorgulama uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı, yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi] *Participatory Educational Research*, 8(4), 274-296, <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.90.8.4>.
- Yıldırım, P. (2023). *Fen Bilimleri dersinde uygulanan STEM ve STEAM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, motivasyonlarına, yaratıcılıklarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi: karma yöntem araştırması [Examining the effects of STEM and STEAM activities on 7th grade students' academic achievement, motivation, creativity and entrepreneurship: a mixed method research]* (Thesis No. 819679). [Doctoral dissertation, Erzurum Atatürk University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri [Theory and methods of art education]*, Pegem Akademi

#### **Ethical Declaration and Committee Approval**

The permissions for this study were approved by the Ankara University Ethics Committee Commission in its 16th meeting dated 15-08-2022 with the decision numbered 219.

#### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

#### **Proportion of Author's Contribution**

Both authors contributed equally to this research.



## Parenting Stress in Women with Adolescent Children<sup>1</sup>

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 09.05.2024    | 12.01.2024    | 04.15.2025     |

**Humeyra Karatatar Karagöz<sup>2</sup>** 

Hacettepe University

**Filiz Bilge<sup>3</sup>** 

Hacettepe University

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the experiences of parenting stress among women with adolescent children. Designed within the framework of qualitative research using a phenomenological approach, the study involved in-depth individual interviews with 10 women who have adolescent children. The data obtained from these interviews were analyzed using thematic analysis. According to the findings, parenting stress was categorized into five themes under the parent-related domain: attitudes towards the developmental stage, personality traits, competence, sources of life stress, and coping strategies. Under the child-related domain, four themes were identified: emotional characteristics of the child, social characteristics of the child, academic performance/school life, and the child's strengths and weaknesses. In the domain of parent-child relationships, five themes emerged: the child's relationship with the other parent, sibling relationships, the child's attitude towards the parent, changes in parental roles and the child's changing relationships with others. The results of this study can contribute to understanding the stress experienced by mothers of adolescent children due to their parenting roles and may inform preventive interventions designed for adolescents and their families.

**Keywords:** Phenomenological design, adolescent, adolescence, parenting stress, women.

**Citation:** Karatatar Karagöz, H., & Bilge, F. (2025). Parenting Stress in Women with Adolescent Children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 291-336. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1544014>

<sup>1</sup>This study is part of the first author's doctoral dissertation, conducted under the supervision of the second author, within the Department of Guidance and Psychological Counseling at Hacettepe University.

<sup>2</sup>Corresponding Author: PhD Student, Institute of Educational Sciences, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: humeyrakaratatar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8936-7308>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling, E-mail: fbilge@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7502-3846>

The transition to parenthood is a process that brings about various changes on both a personal and interpersonal levels. A similar process occurs when the child enters adolescence. In response to the changing desires and behaviors of adolescents, parents are often required to adjust their parenting behaviors. These adjustments, which are not always easy, may increase a person's vulnerability to developing parenting-related stress, commonly referred to as "parenting stress."

Having a child who exhibits the developmental characteristics of adolescence presents a new situation for parents, one that requires adaptation. Steinberg (2001) explains this by pointing out the differentiation between the needs of adolescents and their parents during this transitional period. During this time, parents' needs often become secondary, neglected, or postponed. As a result, parents may experience stress related to their parenting roles. This stress can also result from parents' assessments of their own parenting abilities. Additionally, for parents of adolescent children, increasing social roles and age-related physical health issues can also be considered stress factors during this period (Sung, 2013).

Parenting stress can be defined as the cumulative physiological and psychological responses that parents exhibit as they attempt to adapt to the demands of parenthood (Kaymak-Özmen & Özmen, 2012). Parenting stress arises when parents perceive that the demands of parenting exceed their personal and social resources for coping (Abidin, 1992). It is influenced by a variety of factors. Regardless of their socio-cultural background or mental health status, all parents experience some degree of parenting stress at certain points in their lives (Crnic & Greenberg, 1990; Deater-Deckard, 2004).

Although research generally tends to focus on early childhood as the most stressful period for parents, parenting stress and emotional risks can continue even after children reach adulthood (Milkie et al., 2008; Umberson, 1992). The specific concerns parents have about their children evolve as the children grow. For parents of newborns, stress sources may include physical fatigue and the fear of not adequately caring for the baby (Roy et al., 2014), while for parents of school-aged children, concerns may center more on inappropriate behavior at school, failure to achieve acceptable grades, or issues with friends (Nomaguchi, 2012). As children enter adolescence, these stressors may include factors related to the parent, the child, and their relationship. To mitigate parenting stress, parents are expected to respond to their child's developmental stage appropriately and adopt suitable parenting attitudes (Ha, 2004; Lerner & Steinberg, 2009; Yoo, 2005).

Understanding and identifying the factors that can increase the likelihood of parenting stress is crucial for designing effective screening and intervention strategies that can help parents better manage parenting stress. Furthermore, parenting stress is a strong risk factor for negative parenting behaviors (Anthony et al., 2005; Coleman & Karraker, 1998), which in turn can lead to maladaptive development and psychopathology in children (Deater-Deckard, 1998). Parenting stress has also been linked to children's externalizing problems (Schleider et al., 2015; Stone et al., 2016;

Williford et al., 2007), internalizing problems (Rodriguez, 2011; Stone et al., 2016), aggressive behavior (Krahé et al., 2015), and diminished coping competence (Moreland et al., 2016).

To comprehensively examine the effects of parenting stress, it may be useful to evaluate the different reflections of stress between mothers and fathers and the role of gender in this process. Various studies have explored the relationship between parent gender and parenting stress (Deater-Deckard, 2004; Matud, 2004; Nomaguchi & Milkie, 2003; Thompson, 2022). These studies often examine whether mothers and fathers experience stress differently, the effects of gender on stress, and the roles of various contextual factors. According to Nomaguchi and Milkie (2003), parenting may be a greater source of stress for mothers, as they tend to spend more time caring for children and feel more pressure due to societal expectations.

In light of the preceding discussion, understanding parenting stress in parents of children at different developmental stages and of different genders is important. Accordingly, this study aims to examine the parenting stress experienced by women with adolescent children through their personal experiences. The research seeks to answer the question of what factors influence parenting stress in women with adolescent children.

## **Method**

### **Research Model**

Qualitative research allows for an exploratory and interpretive understanding of the research problem in its natural environment (Lincoln & Guba, 1985). The phenomenological design, a qualitative research method, is used to provide a detailed explanation of how people perceive and experience a particular phenomenon (Creswell, 2014). In this study, a phenomenological design was employed to examine the parenting stress experienced by women who have adolescent children.

### **Study Group**

The criterion sampling method, a purposive sampling technique, was used to select the research group. In this technique, individuals possessing the characteristics related to the research problem are chosen (Büyükoztürk et al., 2012). The criteria for inclusion in the study were as follows: being women, voluntary participation, having their oldest child aged between 11-18, not having a child with special needs, holding at least a primary school degree, and not having a clinical psychological diagnosis. To ensure diversity in the data, it was ensured that the age and gender of women's first children were different. In qualitative research, sample size varies depending on the depth of the data and the research objectives. A critical point for determining the sample size is the saturation of information, which is achieved when data begins to repeat (Creswell, 2014). In this study, the data collection process was terminated when the 10th participant began to provide repetitive information from previous interviews, indicating data saturation.

The participants were coded as K-1, K-2, K-3, etc. Information about the women and their adolescent children is provided in Table 1. The participants ranged in age from 36 to 45. Most had a university degree and were currently employed. K-7 is divorced; all participants except her are married.

**Table 1**

*Demographic Information of Women with Adolescent Children*

| Participant | Age | Educational Status | Employment Status | Number of Child | Adolescent Child's Gender | Adolescent Child's Age |
|-------------|-----|--------------------|-------------------|-----------------|---------------------------|------------------------|
| K-1         | 43  | High School        | Restaurant Worker | 2               | Male                      | 16                     |
| K-2         | 37  | Universty Degree   | Teacher           | 2               | Female                    | 13                     |
| K-3         | 38  | Universty Degree   | Police Officer    | 2               | Male                      | 13                     |
| K-4         | 36  | Universty Degree   | Teacher           | 1               | Female                    | 14                     |
| K-5         | 39  | Universty Degree   | Teacher           | 1               | Female                    | 15                     |
| K-6         | 45  | Universty Degree   | Banker            | 2               | Male                      | 16                     |
| K-7         | 37  | High School        | Hair Dresser      | 2               | Male                      | 15                     |
| K-8         | 39  | Universty Degree   | Teacher           | 3               | Female                    | 15                     |
| K-9         | 36  | Universty Degree   | Teacher           | 1               | Male                      | 13                     |
| K-10        | 39  | PhD                | Lecturer          | 1               | Female                    | 14                     |

**Data Collection Tools**

The research data were collected using a semi-structured interview form. The relevant literature was reviewed during the preparation of the form. To explore women's parenting stress experiences with their adolescent children, open-ended questions were designed based on the parenting domain, the adolescent child domain, and the parent-adolescent relationship domain. The questions were reviewed by three professors specializing in psychological counseling and guidance (PCG) and by an expert in qualitative research. After receiving feedback, the final version of the form was prepared.

Pilot interviews were conducted to test the clarity and appropriateness of the questions in the interview form. Since no issues arose during these pilot interviews and the questions were deemed clear, the form was approved for use in the study.

**Data Collection Process**

Approval to access the study group was sought from the Bolu Provincial Directorate of National Education. After receiving approval via the letter numbered

E-39307281-605.01-64037297 from the Bolu Governorship, communication was established with the psychological counselors of schools that were granted permission, and the study's objectives were explained to them. Through these services, volunteer participants were recruited. Given the in-depth nature of the interviews, building close and trusting relationships with the participants was crucial (Smith et al., 2009). In this study, such a relationship was established with the participants. The interviews were conducted face-to-face at the PCG services of five different schools. These services were preferred because they provided a quiet and distraction-free environment conducive for participants to fully engage with their experiences and express themselves honestly.

Before beginning the interviews, the study's purpose and topic were explained, and participants provided both verbal and written consent. Voluntary participation was emphasized, and participants were informed about how their interview data would be used. They were given assurances that the data would not be utilized for purposes other than the study, and that the recordings would be deleted upon the study's completion. The interviews were conducted between March and April 2023. The duration of the interviews ranged from 28 to 56 minutes, with the total time for the ten interviews being 373 minutes.

#### **Validity and Reliability of the Study**

To ensure internal validity, participants were informed about the study's topic before data collection began. They were told that the interviews would focus on the experiences of having adolescent children and parenting stress, and were assured that their data would be kept confidential throughout both the research process and the reporting phase. They were also informed that their recordings would be deleted at the conclusion of the study. This approach aimed to encourage participants to provide sincere responses. Additionally, efforts were made to include a diverse range of participants based on the age and gender of their first child to capture a variety of perceptions and experiences.

To ensure external validity, the data obtained from the interviews were detailed. Moreover, the women who participated in the study were selected through purposive sampling. Their interviews were transcribed verbatim without any researcher interpretation.

To ensure reliability, support was sought from three professors specializing in the PCG field and a doctorate-level qualitative research expert during the preparation, recording, and analysis of the semi-structured form. The data were analyzed within the framework of the research's theoretical foundation.

Transferability in qualitative research refers to the applicability of the research findings to other groups (Lincoln & Guba, 1985). To meet this criterion, the characteristics of the study group, the data collection process, and the participants' opinions were presented in detail through direct quotes. Consistency in qualitative research pertains to whether other researchers using the same data would reach similar



conclusions (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, both the primary researcher and the expert coded the data, applying Miles and Huberman's (1994) formula to calculate inter-coder reliability. The reliability scores were 83.3% for the parent domain, 90.1% for the child domain, and 86.9% for the parent-child relationship domain.

### **Ethical Committee Approval**

This study was conducted as part of a doctoral dissertation and received approval from the Hacettepe University Senate Ethics Committee, under the approval number E-35853172-300-00002373993, dated September 6, 2022.

### **Data Analysis**

The qualitative data obtained from the in-depth interviews were analyzed using thematic analysis. Braun and Clarke (2006) describe thematic analysis as a method that allows researchers to summarize large datasets by highlighting key descriptive themes.

The data analysis was carried out by the primary researcher under the supervision of the second researcher. To enhance the reliability of the analysis, support was received from an expert in qualitative methods and data analysis. Braun and Clarke (2006) outline six steps for conducting thematic analysis: familiarizing oneself with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing relationships between themes, defining and naming themes, and producing the report. In determining the themes and categories in the current study, parenting stress literature was used as a basis. Prior to the analysis, the researchers and the expert met and agreed to apply thematic analysis following these steps. The expert, independently of the researchers, conducted the data analysis using the Nvivo 14.0 software. After five interviews, the codes, potential themes, and categories were discussed among the researchers and the expert, who decided to continue data collection.

After the 10th interview, when it was determined that the participant's data reflected those already presented by the previous participants, the researchers and the expert agreed that data saturation had been reached, and the data collection process was concluded. The data were categorized into three themes: parental evaluation of their adolescent child, parental self-evaluation, and the evaluation of the relationship between the parents and the adolescent child. These categories and themes were then compared and evaluated together with the expert, and the analysis process was finalized by consensus.

### **Results**

This section presents the findings of the study: answering the main research purpose. Based on interviews with 10 women who have adolescent children, three themes and 14 categories were identified. These themes and categories are presented with the help of tables and figures.

### Parent Theme

The parent theme includes factors related to parenting stress within the parent domain. This domain encompasses the individual's self-assessment as a parent, including factors such as attitudes toward adolescence and parental competence. The codes in this theme are grouped under five categories.

**Table 2**

*Parent Theme and Categories*

| Theme  | Categories  |
|--------|---|
| Parent | Attitudes toward adolescence<br>Personality traits<br>Competence<br>Sources of life stress<br>Coping strategies |

In the parent domain, it is observed that attitudes toward adolescence influence the experience of parenting stress. Women evaluated their current relationships with their adolescent children based on their own adolescence and relationships with their parents at that time. Over time, the women expressed that both adolescence and parenting are now experienced differently, compared to their own youth. They stated that the differences in how adolescence is experienced today presented new challenges for them. Some participant examples are as follows:

*We didn't behave like my son did during our own adolescence. We didn't even know what adolescence was. It was never explained to us, and we didn't even know what we were going through. Yes, sometimes we felt anger towards our parents and repressed it because we couldn't express it. Today's youth speak their mind freely. They won't talk if they don't feel like it. They slam doors and walk away. We weren't like that. Our time was different. Our youth wasn't as free. (K-7)*

*These door slams and sulking did not exist in our time. Adolescent problems were more childish in earlier times. Now kids learn everything faster. We used to argue over minor things, like playing outside. Now they want bigger things like tablets and phones... I understand adolescence better now, but sometimes I wonder if it would be easier if I didn't know about it. Did our parents know? We stayed quiet and sat down. Now try making them stay quiet. (K-3)*

Overall, the women appeared to develop a positive attitude toward gaining knowledge about the developmental features of adolescence, although they expressed that this understanding also challenged them as parents. K-2 explained this as follows: "Yes, I know it's a difficult process, but maybe we call it a difficult process because we see it that way. If we didn't label it as such, maybe it wouldn't be so difficult."

Women expressed a desire to prevent their children from going through the same difficulties they themselves experienced during adolescence. K-6 explained: "I tried

to go through my adolescence without letting my family notice I lived everything internally. Luckily, my son is more open about it. I want him to be more open anyway, not to bottle things up like I did.” Similarly, K-1 said: “I went through a tough adolescence myself. My mother was not a patient person at all. With just a look, she ended my adolescence... I don’t want to make my child go through that.”

Women’s descriptions of their own personality traits also influenced their parenting experiences. K-3 stated: “According to the people around me, I’m a patient person. That’s what they say. I try to be as patient as possible with my child, reminding myself that I went through the same period. I try to restrain myself, to avoid reacting impulsively.” It was observed that anger and tension affected parenting behaviors. K-2 provided an example: “...I can’t be a very calm mother. That’s why sudden outbursts and closing myself in a room affect me negatively.” Similarly, K-10 said: “I’m a bit of a tense person... My daughter’s adolescence became my ‘tense-escence.’ I’ve become an even more tense and aggressive person.” The desire for control was also a challenge for parents, as expressed by K-8: “Maybe I want to be in control... to know everything, to be able to control it all... Nowadays, it doesn’t matter if the child is a boy or a girl, I want her to tell me everything, whether it’s good or bad. This wears me out even more.”

The competence category includes codes related to feeling competent or inadequate in the parental role, professional competence, access to support, spousal support, having prepared for adolescence in the past, and feeling ready for the developmental challenges of adolescence. K-3 explained: “I was prepared for this period... reading, observing other friends’ children and so on... Of course, no matter how prepared you are, it’s still difficult, but compared to others, we’re doing well. Sometimes our voices may rise, but by the end of the day, we always talk about what’s right and wrong and return to normal.” It was evident from participants’ statements that receiving support in maintaining parental competence reduced parenting stress. K-10 and K-7 explained this as follows, respectively: “I managed to do many things I thought I couldn’t while raising my child.” When she entered adolescence, the situation remained the same. My husband and the people around me were very supportive. Thanks to them, we are trying to get through this without too much damage.” “I attended all the trainings at the school. Parenting, adolescent characteristics, communication activities ... I felt more informed.”

This category includes codes related to work-related stress, being employed, concerns about the future, changes in family roles, distancing from the spouse, fear of natural disasters (earthquakes), and responsibilities toward other family members. These life stressors also emerged as a category of parenting stress in women. All participants expressed that the responsibilities they assumed at home and in other areas increased their levels of stress. K-8 summarized this sentiment: “I have different missions; I’m a mother, a teacher, a wife, a daughter... This process is very exhausting.”

It was found that women with adolescent children used various methods to cope with parenting stress, including seeking professional support (psychologists, psychological counselors, school guidance services), receiving support from family and friends, sharing their problems, using calming techniques (meditation, breathing exercises, self-suggestions), reading books and watching videos about adolescent development, participating in adolescent-family education programs, taking time for themselves, cooperating with their spouse, and drawing on their own experiences. K-3 and K-6 described the support they received from close individuals as follows: *“We have a trusted family friend who helps calm me down. Her feedback on how I approach this period really motivates me. I get through it with her support.”* *“Sometimes I talk to my friends about their children: ‘What did you do? How did you get through it?’ This does lead to some comparisons, but at that moment, it gives me ideas on how to solve the problem, and it helps.”* K-10, on the other hand, described the paths they followed to receive support:

*We attended almost every training we could find on adolescent development characteristics. I also get support from books and videos. Ever since my daughter was born, I’ve been receiving professional help... With my job becoming more intense, if I feel like I can’t understand her in a certain situation, I will seek professional help again.*

### Child Theme

In the experiences of parenting stress among women with adolescent children, evaluations related to their adolescent children were categorized into four areas: the child’s emotional characteristics, the child’s social characteristics, academic achievement/school life, and the child’s strengths and weaknesses. These categories are explained in more detail below.

**Table 3**

#### *Child Theme and Categories*

| <b>Theme</b> | <b>Categories</b>  |
|--------------|--|
| Child        | Emotional characteristics of the child<br>Social characteristics of the child<br>Academic achievement/school life<br>Strengths and weaknesses of the child |

Women reported that their children’s emotional characteristics, such as introversion, anger outbursts, stubbornness, oppositional behavior, oversensitivity, crying fits, mood instability, tension, impulsivity, sudden reactions, and intense emotional transitions, were challenging to manage. K-10 and K-7 provided the following examples, respectively: *“Shyness, anxieties, quick, emotional changes... These made me start worrying that something was going on.”* *“I realized my child had entered adolescence when his emotional characteristics changed. Suddenly there were outbursts, slammed doors, unnecessary anger”.*

With regard to the social behaviors of their children, women noted changes such as withdrawing from previously enjoyed activities, distancing from family, forming new social circles, spending more time on social media, and entering romantic relationships. All participants expressed that they found it more challenging to parent due to these social changes in their children. K-7 described her child's changes and the difficulty of coping with them as follows: *"Now, it's all about the phone. Wherever his friends are, that's where he wants to be. Are they good people or bad? Every day there's a new friend ... Of course, my mind is always on him. Similarly, K-6 and K1-10 respectively expressed their concerns about their children's social changes: "Friendships have become much more valuable. He has distanced himself from family... What are we doing? We follow him discreetly." "She used to be such a social girl, but now she's more withdrawn due to shyness. She used to be more of a go-getter, someone who could solve problems, but now she's stepping back in social situations. It's worrisome."*

Changes in academic achievement and school life were expressed through codes such as decreased motivation to study, procrastination with homework, inability to focus, lower grades, lack of seriousness about studies, avoidance of responsibilities, and diminished academic ambition. K-1 explained this change: *"In elementary and middle school, he was more ambitious. When he entered high school, he became more relaxed. There wasn't a difference in terms of success, but he was more organized before."* K-4 and K-5 described their children's academic changes as follows: *"They used to take exams more seriously... We've always emphasized taking responsibility, but now, they spend more time with friends, and the time they allocate to their studies has decreased. As a result, grades have started to drop."* *"There's been a significant decline in school performance. They no longer enjoy school. Maybe they're working, but there's no ambition, no goals, and a dependency on technology."* K-7 expressed the change in school life and the resulting frustration: *"She used to come home from school and tell me all about it, what happened, what the teacher said... She'd talk for hours. She'd do her homework... Now she comes home, maybe says hello. The bag gets thrown to one side, and she locks herself in her room with the phone. I sit there fuming in the living room."*

According to the study's findings, children's strengths and weaknesses during adolescence influenced the level of parenting stress experienced by the women. Characteristics like taking responsibility, showing compassion, and demonstrating mercy were considered strengths that made parenting roles easier. K-8 and K-7 shared their perspectives, respectively: *"He's self-disciplined, has self-control, and can work independently. That's definitely an advantage."* *"She's always been very compassionate. In the past, when she got sick, I'd take care of her. Now, if I'm even a little sick, she can't stand it; she comes and checks my temperature and takes care of me. She's a very empathetic child, and that really makes my job easier."* On the other hand, characteristics like being easily influenced by others were considered weaknesses that made it harder to fulfill the parenting role, increasing stress levels.

K-1 explained: *"I don't trust the environment, but I also know that my child is very easily swayed by things... I'm afraid he'll get caught up in something bad."*

### Parent-Child Relationship Theme

The child's relationship with the other parent, the child's relationships with siblings, the child's attitude towards the parent, changes in parental roles and changing relationships constitute the categories of this theme. The categories in the theme of parent-child relationships are as follows:

**Table 4**

*Parent-Child Relationship Theme and Categories*

| Theme                     | Categories   |
|---------------------------|--|
| Parent-Child Relationship | Relationship with the other parent<br>Relationship with siblings<br>Child's attitude towards the parent<br>Changes in parental roles<br>Changing relationships |

Women with adolescent children reported experiencing greater challenges in their parenting roles when their children had conflicts or communication issues with the other parent. Additionally, mothers reported being more exposed to adolescent-related problems, as fathers often overlooked these issues. K-2 and K-7 described their experiences as follows, respectively: *"She shares more private things with me than with her father... It feels like all the weight is on my shoulders."* *"The father is relaxed. He thinks, 'It will pass, we went through the same thing.'" (referring to adolescent behavior). But things aren't the same as they were back then."* Women who felt caught between their partner and child also experienced difficulties. For example, K-5 said: *"The girl who was in love with her father is gone... Now, she sometimes looks at him with such anger... My husband asks what's going on, and I say, 'It will pass, just wait.' And then trying to mediate between them... It's tough."*

The study's findings also indicated that negative relationships between adolescent children and their siblings negatively affected the women's parenting experiences. K-2, K-3, and K-1 shared examples of these challenges: *"She is constantly arguing with her sibling... Our house is quite tense."* *"I know she loves her sibling, but she constantly teases and irritates them". I don't know why, but it seems like she takes pleasure in making them cry, as if she's always in a battle with them.* *"My mom used to make me take my sibling along when I went places.... I do the same, but my child wants nothing to do with his sibling now. He used to play with them, but now he immediately yells at them."*

The child's attitude toward the parent was identified as a factor that influenced the parenting stress of women with adolescent children. The participants expressed that their children's increasing distance, disdain, embarrassment, negative reactions, and aggressive responses toward them were challenging experiences. K-6 explained:

*“It really hurts that he’s distancing himself from me...”* K-6 further elaborated on her attempt to adjust the relationship: *“My child is pulling away during this period... I realized I also needed to detach from him. This separation has been difficult for me.”* K-7 shared: *“I’ve always gone to his school. Recently, when he saw me at school, he was embarrassed.”* K-5 expressed her concern over her child’s increasing detachment: *“I’m stuck... the more I try to get closer, the further she pulls away. I’m constantly afraid that she’ll distance herself even more... I always have this fear in the back of my mind when I say anything.”* K-6 interpreted the change in her child’s view of them: *“I used to be the mother who guided her children’s every development, the one they admired, the one they looked up to. Now, to my son, I’m nothing but a servant in the house, just someone who provides.”*

Mothers of adolescent children also viewed the changes in their parental roles as a source of stress. The participants described how their caregiving roles shifted, and they found it stressful to approach their children more like friends rather than in their previous nurturing capacity. Moreover, adapting to their children’s evolving needs was a new and challenging experience for the women. Below are examples of their experiences:

*I think the role of the mother is to provide care... Most of the time, I’ve been the one telling her what to do. However, I don’t think she wants that at this time anymore. What she wants now is for me to just be there, to listen to her problems. When I give orders or tell her what to do, she doesn’t like it. She wants me to move from the caregiver role to the role of a friend. But I believe we shouldn’t be friends with our children; we should stay in the parent role, so I’m struggling with this. (K-4)*

*Right now, I have realized she does not want someone constantly giving advice or setting rules. That just increases her anger. I shouldn’t be the one enforcing rules or reminding her of those rules all the time. I need to be a good friend instead of just a mother so she doesn’t shut down or pull away entirely. (K-2)*

*When they were babies, they were dependent on you. You adjusted everything around them: your food, your sleep. Now I spend less time on them. They sleep and eat on their own. They dress themselves and pack their own bag for school... They aren’t like a helpless baby anymore. But when I want to talk to my son, he shuts me down; he looks down on me... He tells me to stay quiet, calling me ignorant. Before, he asked me everything and wanted to learn from me. Now, he won’t listen to me at all. It hurts. (K-7)*

All participants in the study reported that their relationships with their children and other family members had changed as their children entered adolescence. These changes included differences in shared activities, spending less time together, altered routines, growing distance in relationships, and spending less time as a family. K-5 expressed the frustration of these changes: *“My child’s desire to be left alone drives me crazy. Okay, I tell myself, let her spend some time alone. She does not need to sit*

with us. But then, my mind is always on her.” Other participants shared similar experiences:

*We used to go to the movies together. Now, his taste in movies has changed. He’s started doing these kinds of activities with his friends instead. We used to go on picnics together. Now, he does that with his friends. It’s like his friends have replaced me... I’ve even tried playing the role of a friend to spend more time with him. (K-1)*

*...Since our daughter entered adolescence, my husband and I have clashed more. I’m the more understanding one... My husband constantly says, ‘No, we didn’t grow up like this... Did your mom raise you like that?’ He is more traditional. He prefers to follow the methods his parents used. In the end, we do find a middle ground, but it’s always after a conflict. (K-3)*

*All of a sudden, she wants to grow up, she wants to be independent, she wants to do everything on her own. She doesn’t want our help. She’s become a different child, constantly watching movies and wanting to be alone. I steal time from my other children and from my husband to make time for her, but she doesn’t want me. It breaks my heart as a mother. (K-8)*

## Discussion

### Parent Theme

Parenting stress in women with adolescent children is related to their own adolescent experiences and their relationships with their parents. The women participating in the study reported recalling their own adolescence and the conflicts they had with their parents when their children entered adolescence. These memories influenced their current parenting approaches. In particular, women who experienced conflict with their parents during adolescence expressed that they exhibited more protective, understanding, and tolerant behaviors with their children in an effort to avoid similar conflicts. However, this level of understanding sometimes made it difficult for them to set healthy boundaries, and they found this challenging. Kiff et al. (2011) suggest that excessive understanding, especially with children with difficult temperaments, can lead to behavioral problems, and that the absence of discipline and boundaries can negatively affect children’s adjustment abilities. Similarly, Bailey et al. (2012) found that women who were subjected to childhood abuse, domestic violence, neglect, and emotional abuse were more likely to exhibit hostile behaviors toward their children. In summary, as Belsky and Jaffee (2006) explain in their study on the various factors that influence parenting behaviors, parents’ own childhood experiences directly affect their child-rearing practices.

The findings suggest that the dynamics of adolescence today differ from those experienced by the women during their youth. The participants noted that, during their adolescence, the internet and social media were not prevalent, and they expressed concerns about the amount of time their children spent online. According to the Household Information Technology Usage Survey conducted by the Turkish Statistical Institute (TÜİK), internet usage among individuals aged 16-74 increased



from 48.89% in 2013 to 87.1% in 2023. Thus, there has been a significant rise in internet and social media usage over the last decade. Valkenburg and Peter (2011) highlight the risks associated with online behavior in adolescents, such as cyberbullying, interactions with strangers, and exposure to inappropriate content. Additionally, a study by Derin and Bilge (2016) found that adolescents who primarily use the internet for social media purposes are more likely to become addicted compared to those who use it mainly for school-related activities. Thus, the increasing use of the internet and social media has introduced new challenges for both adolescents and their parents. Awareness of these emerging risks may contribute to increased parenting stress among the women in the study.

Participants expressed that having knowledge about their children's emotional, social, and physical development during adolescence positively affected their parenting behaviors. Bornstein (2002) found that as parents' knowledge of their child's developmental stages increases, they are better able to respond to their children's needs. Crnic and Low (2002) also found that parents who have a better understanding of their children's behaviors and developmental processes experience less stress. Being prepared for a new developmental stage can help parents better understand their children's needs and guide them more effectively, thus reducing stress.

In addition to preparing for adolescence, it is important for parents to demonstrate flexibility and adaptability in response to the challenges they encounter during this period is important. As parents adapt to the changes brought on by adolescence, they may feel more competent, which can reduce their stress levels. In this sense, it can be said that the ability to adapt to change and be open to new challenges helps reduce parenting stress. Research has also shown that adaptability reduces parenting stress (Deater-Deckard, 1998; Neece & Baker, 2008; Smith et al., 2001).

The findings suggest that personality traits significantly affect parenting stress. Studies (Belsky & Barends, 2002; Clark et al., 2000; John & Gross, 2004; Prinze et al., 2009; Smith et al., 2007) have shown that certain personality traits influence both stress-coping mechanisms and parenting behaviors. In this study, women who described themselves as tense and aggressive reported more difficulties in fulfilling their parenting roles. It is believed that these women are more sensitive to the changes their children experience as they transition into adolescence. As Neece and Baker (2008) mention, heightened sensitivity to stress may lead to an increased perception of behavioral issues in children and more stress for parents. Similarly, Deater-Deckard (1998) found that parents with high levels of neuroticism experienced higher parenting stress. Smith et al. (2001) observed that parents with low emotional stability experienced more stress, and Belsky and Barends (2002) reported that neurotic parents had greater difficulty and stress in fulfilling their parenting roles.

The findings from this study also suggest that women who described themselves as controlling and wanting to know everything about their children's lives experienced

more difficulties in their parenting roles. Participants indicated that while they had more knowledge about their children's lives during early childhood, this decreased as their children entered adolescence. This lack of knowledge made them uncomfortable. Kiff et al. (2011) found that overly controlling parenting styles increase parenting stress. The present study found that changes in social environments and social needs associated with adolescence made it more difficult for women who wanted to control their children's behavior.

Parental competence refers to how competent and effective parents feel in their parenting roles. Research has shown that parental self-efficacy plays a role in using parenting skills more effectively and coping with stress (Coleman & Karraker, 1998; Galasgow et al., 1997; Jones & Prinz, 2005; Raikes & Thompson, 2005; Teti & Gelfand, 1991). Feeling competent can help parents be more patient and empathetic with their children, which positively affects children's emotional and social development. In the present study, women who felt competent and received support in their parental roles experienced less difficulty in fulfilling their parenting roles.

In recent years, studies based on parenting stress theory have focused on the impact of situational life stressors on parenting stress (Chung et al., 2023; Miller et al., 2020; Keleşoğlu & Adam Karduz, 2020; Limbers et al., 2020). It has been found that life stressors increase parenting stress in women who juggle multiple roles. The women in this study indicated that their other life roles, economic concerns, worries about their children, and experiences related to their spouses and work affected their stress levels. Rodgers (1998) also found that factors such as unemployment, low income, and debt created high levels of stress in parents, negatively affecting their parenting abilities. Moreover, stress caused by external factors can lead to burnout and emotional distancing, making it more difficult for parents to meaningfully interact with their children. Mikolajczak and Roskam (2018) emphasized in their study that parental burnout negatively affects parenting behaviors.

All participants in this study employed various strategies to cope with the stress stemming from their parenting roles. Receiving support played a critical role in reducing parenting stress. Support from family, friends, or professional resources can help parents improve their parenting skills and cope with stress more effectively. Research also supports this finding (Belsky & Vondra, 1989; Cutrona & Troutman, 1986; Dumka et al., 1996; McConnell et al., 2011; Sarason et al., 1990). Crnic and Greenberg (1990) found that parents reported lower stress levels when they received social support and that this support contributed to the development of parenting skills. The women in this study reported that support from family and friends had positive effects on their relationships with their adolescent children. Seeking support can help parents better meet their children's needs and boost their self-confidence, thus reducing stress. As Romm et al. (2021) point out, efforts to improve communication skills among parents, resolve conflicts constructively, and provide emotional support can effectively reduce parenting stress.

### **Child Theme**

Studies on parenting stress have shown that the individual characteristics and circumstances of the child significantly influence parenting stress. In the literature, challenging temperament traits (McQuillan & Bates, 2017), developmental and behavioral problems (Tervo, 2012), and health issues (Theule, 2010) have all been identified as factors that increase parents' stress levels.

According to the findings of this study, the emotional characteristics of adolescent children, such as stubbornness, anger outbursts, and crying fits, were difficult for parents to manage. These emotionally challenging behaviors were seen as significant stressors. According to Abidin's (1992) parenting stress model, the degree to which parents experience stress in their role depends on the temperament and behavioral factors of the child, such as adaptability, demand, mood, and distractibility/hyperactivity. All of these elements are known to directly impact parenting stress.

Adolescence is a period of significant changes in social relationships, which can also influence parenting stress. Steinberg and Silk (2002) stated that the transformations in adolescents' friendships and their increasing demands, for social independence can make it more difficult for parents to guide and control their children, thereby increasing their stress. Some women in this study noted that changes in their children's social circles led to conflict between them and their spouses. Davies and Cummings (1994) pointed out that such parental conflicts regarding their children's social relationships can also affect parenting stress. In such cases, women's concerns about both family relationships and their children's behaviors influence their parenting stress and behaviors.

In Türkiye, a strong emphasis on academic achievement is a prevalent approach to parenting. Families often place a high value on their children's education and aim for them to achieve success and respect in their future careers. Consequently, many parents in Türkiye prioritize their children's academic performance and employ various methods to enhance their success. The women in this study also expressed concerns about their children's academic achievement, noting that as their children entered adolescence, their performance declined, and they became less motivated to study or complete schoolwork. This decline in academic performance caused significant anxiety for the mothers.

The academic performance of adolescents can be affected by a range of individual and environmental factors, including social relationships, family support, and the school environment. Eccles et al. (1993) attributed changes in academic motivation during adolescence to hormonal shifts, identity formation, and the growing desire for independence. Therefore, it is important for mothers to be prepared for these changes and to understand the developmental characteristics of adolescence in order to help improve their children's academic success and reduce parenting stress.

The study also found that children's strengths, as perceived by their mothers, made parenting easier. Numerous studies have examined the relationship between a child's temperament and parenting (Abidin, 1992; Bates & Petit, 2015; Deater-Deckard, 2004; Karreman et al., 2010; Laukkanen et al., 2014; Neece & Baker, 2008; Putnam et al., 2002; Rothbart & Bates, 2006). These studies, consistent with the current findings, emphasize that positive temperament traits, or a child's strengths, can facilitate parenting and reduce stress.

### **Parent-Child Relationship Theme**

Systemic interactions within the family are important factors that influence parenting stress (Cox & Paley, 2003). In this study, one factor affecting the parenting stress of women was their children's relationship with the other parent. Mothers who perceived this relationship as negative reported facing greater challenges in their parenting roles. In addition, the indifferent or authoritarian attitudes of fathers contributed to increased parenting stress in mothers. Similar findings were reported in the literature. Brown et al. (2012) found that fathers' active involvement in their children's education and social activities significantly reduced mothers' stress levels. Fathers can help alleviate the burden on mothers by contributing to childcare and household tasks, thereby supporting their psychological well-being. Lamb et al. (2004) found that when fathers were not sufficiently involved in their children's lives, mothers felt a greater burden of parenting responsibility, which heightened their stress levels. An uninvolved father figure can increase stress by leaving the mother to bear the full responsibility of raising the child.

The women in this study also reported that as their older children entered adolescence, the relationship between their children and siblings changed, becoming more contentious. According to a longitudinal study by Kim et al. (2006), adolescence is a period in which greater independence and individuation are observed in sibling relationships, changing the dynamics of these relationships. The women in this study expressed feeling caught between their children's sibling conflicts, which exacerbated their stress. Lardieri (2000) similarly found that parents may experience stress when managing sibling relationships, which can affect the overall family system.

Tension and conflict between parents and children often emerge during adolescence. Grotevant and Cooper (2013) noted that during adolescence, conflicts with parents increase as part of the identity development process. Steinberg (2001) also explained that adolescents' pursuit of autonomy can manifest as negative attitudes toward their parents. Collins and Laursen (2004) further stated that the search for independence often leads to conflict with mothers, resulting in negative attitudes from adolescents. In line with the literature, the women in this study reported experiencing increased conflict with their adolescent children, which negatively affected their parenting roles. This conflict is generally attributed to adolescents' growing desire for independence (Smetana, 2011). Accepting that their adolescent children's negative attitudes are part of normal development may help mothers reduce their stress.

All participants in this study expressed that the parental roles expected from them changed as their children entered adolescence, and they found it difficult to adapt to this change. The women noticed that their children began to distance themselves or alternatively tried to establish a friendship-like closeness with them. They also reported struggling to meet their children's evolving needs. During early childhood, the mothers were able to respond to their children's needs quickly and efficiently. However, as their children entered adolescence, they reported feeling frustrated that their children no longer relied on them to solve their problems or meet their needs. Many of the women indicated that they preferred the caregiving role they had when their children were younger. Van Doorn et al. (2011) noted that when parents attempt to maintain the same parenting roles they had during their children's infancy or early childhood, adolescent children may develop a strong sense of resistance. This can further deepen the conflict between parents and children. Parents' ability to adapt to the changes in their roles not only helps them better understand their roles but also helps support the healthy development of their adolescent children.

The women in this study also found it challenging when their adolescent children wanted to spend less time with them due to changing relationships. They perceived their children's preference for spending time with friends instead of family as a problem that needed to be addressed. However, it is expected that adolescents' social needs will change during this period (Smetana et al., 2006). Parents' ability to adapt to these changing needs can help reduce parenting stress during this period.

### **Conclusion and Suggestions**

Parenting stress in women with adolescent children is a complex and multifaceted experience. Studies that form the basis of research on parenting, such as those by Abidin (1992) and Belsky (1984), as well as studies that address parenting stress as a model (Östberg & Hagekull, 2007; Webster-Stratton, 1990; Younger, 1991), have shown that multiple factors, including both the parent and child, and the relationship between the two, affect parenting stress. Consistent with the literature, this study found three main themes that influenced the parenting stress of women with adolescent children.

Understanding and adapting to the changes that occur during adolescence can influence parents' stress management strategies. Experts working in the field of psychological counseling and guidance can develop support and education programs for parents by evaluating each of the themes and categories identified in the research.

As mentioned in the introduction, research has shown that parental stress leads to negative behaviors in children. Moreover, mindfulness-based stress reduction programs (Burgdorf et al., 2019; Tumthamarong et al., 2022) and individual or group therapy (Solomon, 2008) have been found to reduce parenting stress. In light of these findings, schools could offer mindfulness-based programs for parents, as well as individual or group psychological counseling services.

The findings of this study also highlighted the importance of support in coping with parenting stress. The literature has demonstrated a positive relationship between social support and adjustment to parenting (Chase-Lansdale et al., 1994; Oyserman et al., 1994). Social support, defined as individuals' perceptions of the supportive resources available to them within their social networks, is an important protective factor against parenting stress (Bonds et al., 2002; Quittner et al., 1990). Coleman and Karraker (1998) found that mothers who felt they had more support enjoyed spending time with their children more and had a stronger sense of competence. This sense of competence can reduce mothers' parenting stress. Therefore, psychological counselors working with parents can encourage them to seek support and guide them toward social support resources.

In the current study, the study attempted to provide a more specialized and detailed perspective by addressing stress sources specific to women. The experience of parenting stress may be different for women and men. In this context, repeating the study with male participants may help enrich the parenting stress literature and provide a comprehensive perspective.



## Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Kadınlarda Ebeveynlik Stresi<sup>1</sup>

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 05.09.2024     | 01.12.2024   | 15.04.2025   |

**Humeyra Karatatar Karagöz<sup>2</sup>**

Hacettepe Üniversitesi

**Filiz Bilge<sup>3</sup>**

Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı ergenlik döneminde çocuğu olan kadınların ergen çocuk yetiştirme stresiyle ilgili deneyimlerinin araştırılmasıdır. Nitel araştırma kapsamında yer alan fenomenolojik desenle tasarlanan çalışmada ergenlik döneminde çocuğu olan 10 kadınla derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlik stresinin ebeveyn temasında döneme ilişkin tutum, kişilik özellikleri, yetkinlik, yaşamsal stres kaynakları ve baş etme yöntemleri olmak üzere 5 kategori; çocuk temasında çocuğun duygusal özellikleri, çocuğun sosyal özellikleri, akademik başarısı/okul yaşamı, çocuğun güçlü ve zayıf yönleri, olmak üzere 4 kategori; ebeveyn çocuk ilişkisi temasında ise çocuğun diğer ebeveynle ilişkisi, çocuğun kardeşleri ile ilişkileri, çocuğun ebeveyne yönelik tutumu, ebeveyn rollerinde değişim ve değişen ilişkiler olmak üzere 5 kategoriye ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ergenlik döneminde çocuğu olan kadınların ebeveynlik rollerinden kaynaklanan streslerini anlamada ve ergen çocuklar ile aileleri için planlanacak önleyici çalışmalarda kullanılabilir.

**Anahtar sözcükler:** Fenomenolojik desen, ergen, ergenlik dönemi, ebeveynlik stresi, kadınlar.

<sup>1</sup>Bu çalışma, birinci yazarın Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen doktora tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, E-mail: humeyrakaratatar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8936-7308>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-mail: fbilge@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7502-3846>

Ebeveynliğe geçiş, kişisel ve kişiler arası düzeyde çeşitli değişiklikleri beraberinde getiren bir süreçtir. Bu sürecin bir benzeri çocuğun ergenlik dönemine girmesi ile yaşanmaktadır. Ebeveynler ergenlerin değişen istekleri ve davranışları karşısında kendi ebeveynlik davranışlarını yeniden düzenlemek durumundadır. Her zaman çok kolay olmayabilen bu düzenlemeler, kişinin çocuk yetiştirmeye ilgili stres geliştirmeye karşı savunmasızlığını bir diğer ifadeyle ebeveynlik stresini artırabilmektedir.

Ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerini gösteren çocuğa sahip olmak anne babalar için yeni ve uyum sağlanması gereken bir durumdur. Steinberg (2001) bunu ergenliğe geçiş döneminde ergenlerin ve ebeveynlerin ihtiyaçlarının birbirinden farklılaşmasıyla açıklamaktadır. Bu geçiş sürecinde ebeveynlerin ihtiyaçları biraz geride kalır, göz ardı edilir veya ertelenir. Dolayısıyla ebeveynler bu dönemde ebeveynlik rolleri ile ilgili stres yaşayabilirler. Stres, ebeveynin kendi ebeveynliği ile ilgili değerlendirmelerinin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilir. Bununla birlikte ergen çocuğu olan anne babalar için artan sosyal roller, yaşın ilerlemesiyle oluşan fiziksel sağlıkta bozulmalar da bu dönemde bir stres faktörü olarak görülebilir (Sung, 2013).

Ebeveynlerin, çocuk sahibi olmakla birlikte üstlendikleri görevlere uyum sağlamaya yönelik gösterdikleri fizyolojik ve psikolojik tepkilerden oluşan süreçler bütünü ebeveyn stresi olarak tanımlanabilir (Kaymak-Özmen ve Özmen, 2012). Ebeveynlik stresi, ebeveynlerin, ebeveynliğin taleplerinin, bu taleplerle başa çıkmak için kişisel ve sosyal kaynaklarını aştığını algıladıklarında ortaya çıkan strestir (Abidin, 1992) ve çeşitli faktörlerden etkilendiğini söylemek mümkündür. Tüm ebeveynler, sosyo-kültürel geçmişleri ve zihinsel sağlık durumları ne olursa olsun, hayatlarının bir noktasında bir dereceye kadar ebeveynlik stresi yaşarlar (Cnic ve Greenberg, 1990; Deater-Deckard, 2004).

Alanyazın incelendiğinde araştırmaların, ebeveynliğin en stresli olduğu dönem olarak erken çocukluğa odaklanma eğiliminde olduğu görülse de ebeveynlik stresi ve duygusal riskler çocuklar yetişkinlik dönemine girdikten sonra bile devam etmektedir (Milkie vd., 2008; Umberson, 1992). Ebeveynlerin çocuklarla ilgili özel endişeleri çocuklar büyüdükçe değişmektedir. Yeni doğan bebeklerin ebeveynleri için zorlanma kaynakları fiziksel yorgunluk ve bebeğe uygun şekilde bakıldığından emin olma korkusu olabilirken (Roy vd., 2014) okul çağındaki çocukların ebeveynleri, okuldaki uygunsuz davranışlar, kabul edilebilir notlar alamama ve arkadaşlarla ilişkiler konusunda daha fazla endişe duyabilirler (Nomaguchi, 2012). Çocuğun ergenlik dönemine girmesiyle birlikte bu stres kaynakları ebeveynin kendi ile ilgili, çocuğu ile ilgili ve aralarındaki ilişki ile ilgili faktörlerden oluşabilir. Ebeveynlik stresini önlemek adına ebeveynin çocuğun gelişim dönemine uygun tepki vermesi ve ebeveynlik tutumu sergilemesi beklenmektedir (Ha, 2004; Lerner ve Steinberg, 2009; Yoo, 2005).

Ebeveynlik stresi olasılığını artırabilecek faktörleri anlamak ve belirlemek, ebeveynlerin, ebeveynliğin stresleriyle daha iyi başa çıkmasına yardımcı olabilecek



etkili tarama ve müdahale stratejileri tasarlamak için önemlidir. Bununla birlikte ebeveynlik stresi olumsuz ebeveynlik davranışları (Anthony vd., 2005; Coleman ve Karraker, 1998) ve bunun sonucunda çocuklarda uyumsuz gelişim ve psikopatoloji (Deater-Deckard, 1998) için güçlü risk faktörlerinden biridir. Ebeveynlik stresinin çocukların dışsallaştırma sorunları (Schleider vd., 2015; Stone vd., 2016; Williford vd., 2007), içselleştirme sorunları (Rodriguez, 2011; Stone vd., 2016), saldırgan davranış (Krahé vd., 2015) ve azalmış başa çıkma yeterliliği (Moreland vd., 2016) ile de ilişkili olduğu bilinmektedir.

Ebeveynlik stresinin etkilerinin kapsamlı bir şekilde incelenebilmesi için, stresin anneler ve babalar arasındaki farklı yansımalarının ve cinsiyetin bu süreçteki rolünün değerlendirilmesi yararlı olabilir. Ebeveyn cinsiyeti ve ebeveynlik stresi arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur (Deater-Deckard, 2004; Matud, 2004; Nomaguchi ve Milkie, 2003; Thompson, 2022). Bu araştırmalar, genellikle anneler ve babalar arasında stres deneyimlerinin farklı olup olmadığını, cinsiyetin bu stres üzerindeki etkilerini ve çeşitli bağlamsal faktörlerin rolünü ele almaktadır. Nomaguchi ve Milkie'ye (2003) göre ebeveynlik, özellikle anneler için daha fazla stres kaynağı olabilir çünkü anneler çocuk bakımına daha fazla zaman harcamakta ve sosyal beklentilerden dolayı daha fazla baskı hissetmektedir.

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda ebeveynlik stresini farklı gelişim döneminde çocuğu olan ve farklı cinsiyetteki ebeveynler için anlamak önemli görülmektedir. Bundan yola çıkılarak çalışmada ergenlik döneminde çocuğu olan kadınların ebeveynlik streslerinin kendi deneyimleri aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ergenlik döneminde çocuğu olan kadınlarda ebeveynlik stresinin hangi faktörlerden etkilendiği sorusuna cevap aranmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Nitel araştırma, araştırma sorusuna ilişkin problemin doğal ortamındaki biçimini sorgulayıcı ve yorumlayıcı biçimde anlamaya fırsat vermektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bir nitel araştırma yöntemi olan fenomenolojik desen ise insanların belli bir olguyu nasıl anlamlandırdıklarının ve deneyimlediklerinin derin ve ayrıntılı bir açıklamasını göstermek için kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılarak ergenlik döneminde çocuk sahibi olmakla ilgili yaşanan ebeveynlik stresi incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu teknikte, araştırmanın problemi ile ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler seçilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmaya dâhil edilecek bireylerin gönüllü olması, kadın olması, en büyük çocuğunun 11-18 yaşları arasında olması, özel gereksinimli çocuğunun olmaması, en az ilkökul mezunu olması ve psikolojik olarak klinik bir tanısının bulunmaması şeklinde ölçütler belirlenmiştir. Veri çeşitliliğini sağlamak adına kadınların ilk

çocuklarının yaş ve cinsiyetlerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, nitel verinin derinliğine ve araştırma amaçlarına göre değişmektedir. Örneklem sayısına karar vermedeki kritik nokta, bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan tekrarlanma döngüsüdür (Creswell, 2014). Veri toplama sürecinde 10. katılımcı, araştırmanın geçmiş bölümlerindeki gruptan alınan veriyi sunmaya başladığı başka bir ifade ile veriler doyuma noktasına ulaştığı anda veri toplama işlemine son verilmiştir.

Katılımcılara K-1, K-2, K-3... şeklinde kod isim verilmiştir. Kadınlara ve ergen çocuklarına ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Katılımcıların yaşları 36 ile 45 arasındadır. Çoğunluğu lisans mezunu olup halen çalışmaktadır. K-7 boşanmış, onun dışındaki tüm katılımcılar evlidir.

**Tablo 1**

*Ergenlik Döneminde Çocuğu Olan Kadınlara ve Çocuklarının Demografik Bilgileri*

| Katılımcı | Yaş | Eğitim Durumu | Çalışma Durumu     | Çocuk Sayısı | Ergen Çocuğunun Cinsiyeti | Ergen Çocuğunun Yaşı |
|-----------|-----|---------------|--------------------|--------------|---------------------------|----------------------|
| K-1       | 43  | Lise          | Restoran görevlisi | 2            | Erkek                     | 16                   |
| K-2       | 37  | Lisans        | Öğretmen           | 2            | Kadın                     | 13                   |
| K-3       | 38  | Lisans        | Polis Memuru       | 2            | Kadın                     | 13                   |
| K-4       | 36  | Lisans        | Öğretmen           | 1            | Kadın                     | 14                   |
| K-5       | 39  | Lisans        | Öğretmen           | 1            | Kadın                     | 15                   |
| K-6       | 45  | Lisans        | Bankacı            | 2            | Erkek                     | 16                   |
| K-7       | 37  | Lise          | Kuaför             | 2            | Erkek                     | 15                   |
| K-8       | 39  | Lisans        | Öğretmen           | 3            | Kadın                     | 15                   |
| K-9       | 36  | Lisans        | Öğretmen           | 1            | Erkek                     | 13                   |
| K-10      | 39  | Doktora       | Öğretim Üyesi      | 1            | Kadın                     | 14                   |

**Veri Toplama Aracı**

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın incelenmiştir. Kadınlara ergen çocukları ile ilgili ebeveynlik stresi deneyimlerini keşfetmek için ebeveyn alanı, ergen çocuk alanı ve ebeveynler ile ergen çocuklar arasındaki ilişki alanı temelinde açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Sorular, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında üç profesörün ve nitel araştırma konusunda bir uzmanın görüşlerine sunulmuş ve önerilerin ardından forma son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğinin ve amaca uygunluğunun sınanması için pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında herhangi bir sorun yaşanmadığından ve soruların anlaşılabilirliğinden emin olduğundan formun araştırmada kullanılabileceğine karar verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışma grubuna ulaşmak için Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Bolu Valiliği'nin E-39307281-605.01-64037297 sayılı yazısı ile onay alındıktan sonra, izin alınan okulların psikolojik danışmanları ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından bu servisler aracılığı ile gönüllü katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırma verileri katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmelerden elde edildiğinden bu süreçte katılımcılar ile samimi ilişkilerin kurulması önemlidir (Smith vd., 2009). Çalışmada katılımcılarla güvene dayalı bir ilişki kurulmuştur. Görüşmeler beş farklı okulun PDR servisinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Servisler katılımcıların deneyimlerine kendilerini kaptırmaları ve dürüstçe ifade edebilmeleri için sessiz ve dikkat dağıtmayacak bir ortam olması nedeniyle tercih edilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce çalışmanın amacı ve konusu açıklanarak katılımcılardan sözlü ve yazılı onamları alınmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülüğün esas olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca görüşme verilerinin nasıl kullanılacağı açıklanmış, verilerin araştırma amacı dışında kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmeler 2023 yılı Mart ve Nisan ayları arasında yapılmıştır. Görüşme süreleri 28 dakika ile 56 dakika arasında değişmiştir. On katılımcı ile yapılan görüşmelerin toplam süresi 373 dakikadır.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği**

Bu çalışmada iç geçerliliğin sağlanabilmesi için veriler toplanmaya başlamadan önce katılımcılar, araştırma konusu hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılara kendileriyle yapılan görüşmelerin ergenlik döneminde çocuk sahibi olma deneyimi ve ebeveynlik stresinin incelenmesi amacıyla yapılacağı, araştırma sürecinde ve raporlaştırma çalışmalarında gizli tutulacağı, görüşme kayıtlarının araştırma bitiminde silineceği konusunda bilgi verilmiştir. Bu sayede katılımcıların samimi yanıtlar vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada birbirinden farklı algı ve deneyimlerin ortaya çıkarılması amacıyla katılımcıların ilk çocuklarının yaşlarının ve cinsiyetlerinin çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için görüşmelerden elde edilen veriler ayrıntılandırılmıştır. Bunun yanında araştırmaya katılan kadınlar, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kadımlarla yapılan görüşmeler araştırmacının yorumu olmadan doğrudan yazıya dökülmüştür.

Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için görüşmelerde kullanılacak olan yarı yapılandırılmış formun hazırlanması, kaydedilmesi ve analiz edilmesi sürecinde araştırmacı, PDR alanında uzman üç profesör ve nitel araştırma konusunda uzman bir doktor öğretim üyesinden destek almıştır. Veriler, kuramsal çerçeveye uygun olarak analiz edilmiştir.

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik, araştırma bulgularının başka gruplar için uygun olup olmayacağı ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada aktarılabirlik ölçütü için çalışma grubunun özellikleri verilmiş, veri toplama süreci

açıklanmış ve katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla verilmeye çalışılmıştır. Nitel bir araştırmada tutarlılık başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak benzer sonuçlara ulaşip ulaşamayacağı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada hem birinci araştırmacı hem de uzman aynı verileri kullanarak kodlama yapmışlardır. Her bir tema için Miles ve Huberman (1994) formülü uygulanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmış ve ebeveyn teması için %83.3, çocuk teması için %90.1, ebeveyn çocuk ilişkileri teması için %86.9 bulunmuştur.

### **Etik Kurul Kararı**

Doktora tez çalışması kapsamında yürütülen bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'na başvurulmuştur. Komisyondan E-35853172-300-00002373993 sayılı ve 06.09.2022 tarihli etik komisyon izni alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler tematik analizi ile çözümlenmiştir. Braun ve Clarke (2006) tematik analizin geniş bir veri setini öne çıkan birkaç anahtar betimlemeyle özetlemeye imkan verdiğini ifade etmektedir.

Veri analizi birinci araştırmacı tarafından ikinci araştırmacı danışmanlığında yürütülmüştür. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için verilerin analizinde nitel yöntem ve nitel veri analizi konusunda uzman bir kişiden destek alınmıştır. Braun ve Clarke (2006) tematik analiz için altı aşama önermiştir; veriyi tanıma, genel kodlama, tema arama, temalar arası ilişkileri inceleme, temaları tanımlama ve kodlama, raporlama. Mevcut araştırmada temalar ve kategoriler belirlenirken, ebeveynlik stresi alanyazını temel alınmıştır. Analiz öncesi araştırmacılar ve uzman görüşmüş ve aynı aşamaları izleyerek verilere tematik analiz uygulamaya karar vermiştir. Uzman, bu çalışmanın araştırmacılarından bağımsız olarak veri analizlerini Nvivo 14.0 programı üzerinden yürütmüştür. Beş görüşmenin ardından araştırmacılar ve yardım alınan uzman ile ortaya çıkan kodlar, olası tema ve kategoriler tartışılmış, veri toplamaya devam edilmesine karar verilmiştir.

Veri toplama sürecinde 10. görüşmenin ardından katılımcının, araştırmanın geçmiş bölümlerinde yer alan gruptan alınan veriyi sunmaya başlamasıyla uzman ve araştırmacılar veri doygunluğuna ulaşıldığı yönünde görüş birliğine varmış ve veri toplama işlemine son verilmiştir. Birinci araştırmacı tarafından ikinci araştırmacı danışmanlığında ebeveynlerin ergen çocuklarını değerlendirmesi, ebeveynlerin kendilerini değerlendirmesi ve ebeveynler ile ergenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi olmak üzere üç temada kategorize edilen veriler uzman tarafından karşılaştırılıp değerlendirilmiştir. Uzman ile ulaşılan kategoriler ve temalar değerlendirilip uzlaşarak analiz süreci sonlandırılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın temel amacına yönelik ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Ergenlik döneminde çocuğu olan kadınlarla yapılan görüşmeler sonucu üç tema ve 14 kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kategoriler tablolar ve şekiller yardımıyla gösterilmiştir.

#### Ebeveyn Teması

Ebeveyn teması, ebeveynlik stresinin ebeveyn alanındaki faktörlerini içermektedir. Bu alan ergenlik dönemine karşı tutum, ebeveynlik yeterliliği gibi faktörler de dahil olmak üzere ebeveyn olarak kişinin kendisine yönelik değerlendirmelerini ifade etmektedir. Bu temadaki kodlar beş kategori altında toplanmıştır.

**Tablo 2**

*Ebeveyn Teması ve Kategoriler*

| <b>Tema</b> | <b>Kategoriler</b>   |
|-------------|--|
| Ebeveyn     | Döneme ilişkin tutum<br>Kişilik özellikleri<br>Yetkinlik<br>Yaşamsal stres kaynakları<br>Başa çıkma yöntemleri |

Ergenlik döneminde çocuğu olan kadınlar kendi ergenlik dönemi yaşantılarından ve o dönemde kendi ebeveynleri ile ilişkilerinden yola çıkarak çocukları ile mevcut ilişkilerini değerlendirmiştir. Zamanla hem ergenlik döneminin hem de ebeveynliğin kendi dönemlerindeki farklı yaşandığı konusunda görüş bildiren kadınlar, ergenlik döneminin artık daha farklı yaşandığını ve bunun da kendilerini zorlayan bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili örnek katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir.

*Biz kendi ergenlik dönemimizde oğlumun şu anki davranışlarını göstermiyorduk. Biz ergenlik dönemini bilmiyorduk ki... Bize anlatılmadı, ne yaşadığımızı bilmedik zaten. Evet ailemize karşı bazen öfke duyuyorduk, bazen içimizde biriktiriyor söyleyemiyorduk. Gençler şimdi rahat, ağızlarına geleni söylüyorlar, konuşmak istemezlerse konuşmuyorlar, kapıyı çarpıp gidiyorlar. Biz öyle değildik, bizim dönemimiz farklıydı, gençliğimiz bu kadar rahat değildi. (K-7)*

*Bu ergenlik döneminde yaşanan kapı çarpmalar, surat asmalar falan bizde yoktu... Bizim zamanımızda ergenlik dönemi sorunları daha çocuksuydu... Şimdi çocuklar her şeyi daha hızlı öğreniyorlar. Biz daha küçük şeylerle ilgili çatışuyorduk. Dışarda oynamak mesela... Şimdi çocuklar daha büyük şeyler istiyorlar, tablet, telefon gibi... Tamam şimdi biliyoruz ergenliği, anlıyoruz ama bilmesek daha mı kolay olurdu acaba diye düşünüyorum. Bizimkiler bildi mi... Sustuk oturduk. Şimdi sustur bakalım... (K-3)*

Genel olarak kadınların ergenlik döneminin gelişim özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri ve bununla birlikte gelen anlayışın onları ebeveyn olarak zorladığı söylenebilir. K-2 bu durumu şöyle açıklamıştır: *'Evet biliyorum sıkıntılı bir süreçten geçiyor, belki de biz bu sürece sıkıntılı süreç dediğimiz öyle gördüğümüz için sıkıntılı bir süreç, öyle adlandırmamak bu süreç belki de sıkıntılı değil.'*

Kadınlar kendi ergenlik dönemlerinde yaşadıkları güçlükleri çocuklarının yaşamasını istememektedir. K-6 bunu şöyle ifade etmektedir: *'Ben ergenlik dönemine girdiğimi aileme belli etmeden yaşamaya çalıştım. Her şeyi içimde yaşadım yani. Oğlum bu konuda neyse ki rahat. Ben zaten daha rahat olmasını istiyorum. Benim gibi içine atmasın.'* Benzer şekilde K-1 bunu şöyle anlatmaktadır: *'Ben kendim zor bir ergenlik sürecinden geçtim. Benim annem sabırlı bir insan asla değildi. Bir bakışıyla benim ergenliğimi bitirdi... Ben çocuğuma bunu yaşatmak istemedim.'*

Kadınların kendi kişilik özellikleri ile ilgili tanımlamalarının ebeveynlikle ilgili deneyimlerini etkilediği söylenebilir. Bununla ilgili K-3'ün ifadesi şöyledir: *'Ben etrafımdaki insanların söylediğine göre sabırlı bir insanmışım. Öyle olduğumu söylüyorlar. Elimden geldiğince çocuğuma sabrederek; aynı dönemlerden benim de geçtiğimi düşünerek, kendi kendime ket vurmaya, kendimi engellemeye çalışıyorum. Fevri tepkiler vermemeye çalışıyorum.'* Öfke ve gerginliğin ebeveynlik davranışlarını etkilediği görülmektedir. Buna örnek olarak K-2 şöyle söylemektedir: *'...çok sakın bir anne de olamıyorum. O yüzden ani sinir patlamaları, odaya kapanma durumları tabii ki de beni olumsuz yönde etkiliyor.'* Benzer şekilde K-10 da kendini şöyle ifade etmektedir: *'Biraz gergin bir insanım... Kızımın ergenlik dönemi benim de 'gergenlik' dönemim oldu. Daha da gergin ve agresif bir insan haline geldim.'* Kontrol sahibi olmak istemenin ebeveynleri zorladığını K-8 şu ifadelerle dile getirmektedir: *'Kontrolün bende olmasını istiyorum belki de... Her şeyi bilmek, kontrol edebilmek... Günümüz şartlarında kız ya da erkek olmasının hiçbir önemi yok, olumlu ya da olumsuz her şeyi bana anlatmasını istiyorum. Bu da beni daha da yıpratıyor.'*

Yetkinlik kategorisi altında ebeveyn rolünde kendini yeterli ya da yetersiz hissetme, mesleki yetkinlik, desteğe ulaşma, eş desteği alma, geçmişte bu dönem için yatırım yapma, ergenlik dönemi gelişim özelliklerine hazırlıklı olduğunu düşünme kodları yer almaktadır. Örnek olarak K-3'ün ifadesi şöyledir: *'Ben bu döneme hazırlıklıydım... okumalar, arkadaşların çocuklarından gördüklerim falan. Tabii ne kadar hazır olursan ol, zorlanıyorsun ama yine de başkalarına kıyasla iyiyiz. Bazen sesimiz yükselebiliyor ama eninde sonunda, gün bitmeden ikimiz de neyin doğru yanlış olduğunu konuşup normale dönebiliyoruz.'* Katılımcıların ifadelerinde ebeveyn rolünde yetkinliği sağlamada destek almanın ebeveynlik stresini azaltan etkisi olduğu görülmüştür. Sırasıyla K-10 ve K-7 bunu şöyle açıklamışlardır: *'Çocuk büyürken yapamam dediğim birçok şeyi yapabildim. Ergenliğe girince de öyle... Etrafımdaki insanlar, eşim çok destek oldu. Sayelerinde hasarsız gitmeye çalışıyoruz bakalım.'* *'Okulda yapılan bütün eğitimlere gittim. Aile eğitimleri, ergenlik özellikleri, iletişim etkinlikleri... Kendimi daha bilinçli hissettim.'*

İşle ilgili stres, çalışıyor olmak, gelecek kaygısı, aile içi rollerde değişim, eşle uzaklaşma-ara açılması, depresyon/doğal afet endişesi, diğer aile bireylerine olan sorumluluklar gibi kodlarla bir araya getirilen yaşamsal stres kaynakları kadınlarda ebeveynlik stresine ait bir kategori olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların tamamı ev içinde ve farklı alanlarda üstlendikleri sorumlulukların stres düzeylerini artırdığını ifade etmektedir. Bunu özetleyen cümle K-8'e aittir: *'Benim farklı farklı misyonlarım var. Annemim, öğretmenim, eşim, evladım... Bu süreçte çok yoruluyorum.'*

Ergenlik döneminde çocuğu olan kadınların yaşadıkları ebeveynlik stresi ile başa çıkmak için profesyonel destek almak (psikolog/psikolojik danışman/okul rehberlik servisleri), aile ve arkadaş desteği almak, onlarla sorunları paylaşmak, kendini sakinleştirme tekniklerini (meditasyon/nefes terapileri/telkin) kullanmak, ergenlik dönemi gelişim özellikleri ile ilgili kitap okumak, video izlemek, eğitim almak, kendine zaman ayırmak, eşle işbirliği/iş bölümü yapmak, deneyimlerden yola çıkmak gibi yollara başvurdukları anlaşılmaktadır. K-3 ve K-6 yakınlarından aldıkları desteği şöyle ifade etmektedir: *'Çok güvendiğim bir aile dostumuz var, beni daha çok o sakinleştiriyor. Ondan aldığım geri dönüşler beni çok motive ediyor bu dönemdeki yaklaşımım ile ilgili. Biraz onun desteğiyle bu süreci atlattım...'* *'Bazen arkadaşlarımla çocuklarıyla ilgili 'siz ne yaptınız, nasıl atlattınız' gibi konuşuyorum. Bu da biraz karşılaştırmaya giriyor ama o an sorunu çözmek adına fikir vermesi bakımından iyi geliyor.'* K-10 ise destek almak için başvurdukları yolları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

*Biz bu konuda (ergenlik dönemi gelişim özellikleri) neredeyse denk geldiğimiz tüm eğitimlere katıldık... Kitaplar, videolardan destek alıyorum. Ben zaten kızımın doğumuyla birlikte profesyonel destek aldım.... Kendi işimden dolayı yoğun bir döneme giriyorum. Bu dönemde onu anlayamadığımı hissettiğim bir durum olursa yeniden bir profesyonel destek almaya başvururum.*

### Çocuk Teması

Ergenlik döneminde çocuğu olan kadınların çocuk yetiştirme stresi deneyimlerinde, ergen çocuklarına ilişkin değerlendirmeleri çocuğun duygusal özellikleri, çocuğun sosyal özellikleri, akademik başarısı/okul yaşamı ve çocuğun güçlü ve zayıf yönleri olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Aşağıda bu kategoriler ayrıntılandırılmıştır.

**Tablo 3**

#### Çocuk Teması ve Kategoriler

| Tema  | Kategoriler   |
|-------|---|
| Çocuk | Çocuğun duygusal özellikleri<br>Çocuğun sosyal özellikleri<br>Akademik başarısı/okul yaşamı<br>Çocuğun güçlü ve zayıf yönleri |

Kadınlar, çocuklarındaki içe kapanma, öfke nöbetleri, inatçılık, karşı çıkışlar, alınganlık gösterme, ağlama krizleri, dengesizleşme, gerginlik, dürtüsellik, ani

çıkışlar, yoğun duygu geçişleri gibi kodlarla bir araya getirilen duygusal özelliklerin kendilerini etkileyen bir deneyim olduğunu ifade etmişlerdir. Sırasıyla K-10 ve K-7'nin ifadeleri şöyledir: *'Utangaçlık, kaygılar, duygusal hızlı değişimler... Böyle olunca bir şeyler geliyor galiba diye korkmaya başladım.'* *'Ben zaten duygusal özelliklerinin değişmesiyle ergenliğe girdiğini fark ettim. Bi' ani çıkışlar, kapılar çarpıldı, gereksiz bi' öfke...'*

Kadınlar tarafından ergenlik dönemi ile çocuğun değişen sosyal özellikleri daha önce zevk aldığı aktivitelere katılmama, aileden uzaklaşma, yeni sosyal çevre edinme, sosyal medyada daha fazla vakit geçirme, romantik ilişki kurma gibi davranışlarla ifade edilmiştir. Katılımcıların tamamı çocuğunun değişen sosyal özelliklerinden dolayı ebeveyn olarak daha fazla zorlandığını ifade etmiştir. K-7 çocuğunun yaşadığı değişimi ve zorlanmasını şu cümlelerle açıklamıştır: *'Şimdi elinde telefon.... Arkadaşları nerde bu (çocuğu) orda. Hırlılar mı hırsızlar mı... her gün yen bir arkadaş edinme... Aklın hep onda tabii...'* Benzer şekilde K-6 ve K1-10 sırasıyla çocuklarının sosyal değişiminden dolayı yaşadıkları endişeyi dile getirirken şu cümleleri kullanmıştır: *'Arkadaşlık ilişkileri çok daha kıymetli hale gelmeye başladı. Aileden uzaklaştı... Biz ne yapıyoruz... arkasından ona belli etmeden takipteyiz.'* *'Aslında sosyal bir kızımız vardı ama tabi ki eskiye nazaran utangaçlık başladığı için bazı anlarda daha geri çekiliyor. Normalde daha girişimci iken daha anlamda çözebilen kişiyken sosyal ortamlarda geri çekilmeler başladı... Bu endişe verici.'*

Çocukların akademik başarısı/okul yaşamındaki değişiklikler, çalışma isteğinde azalma, ödevleri erteleme, odaklanamama, not düşmesi, dersleri ciddiye almama, sorumluluk almama, akademik başarı hırslının azalması gibi kodlarla ifade edilmiştir. K-1 bu değişimi *'İlkokul ve ortaokulda daha hırslıydı. Liseye geçtiğinde daha rahat (rahat) oldu. Başarı anlamında bir farklılık yoktu belki ama daha düzenliydi'* olarak açıklamıştır. K-4 ve K-5 sırasıyla çocuklarındaki akademik değişimi açıklarken şu ifadeleri kullanmıştır: *'Sınavlara hazırlanırken çok daha ciddiye alırdı... Eskiden beri biz bu konuda sorumluluk almasını söylüyoruz ama şuan şöyle bir şey oldu: Arkadaşlarına daha fazla zaman ayırdığı için derslere ayırdığı zaman azaldı, çalışmalar azaldı, notlarda düşüşler başladı...'* *'Derslerde ciddi düşüş var. Artık okuldan da hoşlanmıyor. Çalışıyor belki ama hırs yok, hedef yok, teknoloji bağımlılığı var.'* K-7 ise okul yaşamındaki değişikliği ve bundan dolayı yaşadığı öfkeyi şöyle ifade etmektedir: *'Eskiden okuldan gelince okulda neler olduğunu anlatırdı. O oldu, bu oldu, öğretmenim şunu dedi bunu dedi... Saatlerce anlatırdı, paylaşırdı. Ödevlerini yapardı... Şimdi okuldan geliyor merhaba derse diyor.. Çanta bir tarafa... Odasına kapanıyor, sürekli elinde telefon. Ben salonda sinir küpü...'*

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre ergenlik dönemindeki çocukların güçlü ve zayıf yönlerinin kadınların ebeveynlik stresini etkilediği anlaşılmaktadır. Kadınlar tarafından güçlü yön olarak tanımlanan çocuğun sorumluluk alma, şefkatli olma, merhamet gösterme gibi özelliklerinin ebeveynlik rollerini kolaylaştırdığı görülmektedir. Örnek olarak sırasıyla K-8 ve K-7'nin ifadeleri şöyledir: *'...özdisiplinli, otokontrolü olan, kendi başına çalışabilen bir çocuk. Bu da bir avantaj*



tabii.' 'Çok merhametliydi her zaman... Eskiden o hastalandığında ben ona bakardım, şimdi ben azıcık hasta olayım hemen bana kıyamaz, gelir bana bakar, ateşimi ölçer, başımda bekler... Çok vicdanlı bir çocuk... O açıdan işimi çok kolaylaştırıyor.' Bunun karşılığında çocuğun kolay ikna edilebilir olması gibi zayıf yönlerinin ise ebeveynlik rollerinin gerektirdiği davranışları zorlaştırarak daha fazla strese neden olduğu anlaşılmaktadır. K-1 bunu şöyle açıklamaktadır: '...Çevreye güvenim yok zaten ama benim çocuğum da çok kolay kanabilir her şeye... Bir şeye (olumsuz/tehlikeli) kapılıp gitmesinden korkuyorum.'

### Ebeveyn Çocuk İlişkileri Teması

Çocuğun diğer ebeveynle ilişkisi, çocuğun kardeşleri ile ilişkileri çocuğun ebeveyne yönelik tutumu, ebeveyn rollerinde değişim ve değişen ilişkileri bu temanın kategorilerini oluşturmaktadır. Ebeveyn çocuk ilişkileri temasındaki kategoriler aşağıdaki tablodaki gibidir:

**Tablo 4**

#### *Ebeveyn Çocuk İlişkileri Teması ve Kategoriler*

| <b>Tema</b>            | <b>Kategoriler</b>  |
|------------------------|---|
| Ebeveyn çocuk ilişkisi | Çocuğun diğer ebeveynle ilişkisi<br>Çocuğun kardeşleri ile ilişkileri<br>Çocuğun ebeveyne yönelik tutumu<br>Ebeveyn rollerinde değişim<br>Değişen ilişkiler |

Ergenlik döneminde çocuğu olan kadınların çocukları diğer ebeveynle çatıştıklarında ya da iletişimlerinde sıkıntı yaşadıklarında ebeveynlik rollerini yerine getirirken daha fazla zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kadınların ergenlik dönemi sorunlarına daha fazla maruz kalması, diğer ebeveynlerin ergenlik sorunlarını görmezden gelmesi kadınların zorlandıkları etkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Sırasıyla K-2 ve K-7 bu durumu şöyle ifade etmektedir: '...babasından ziyade daha özel şeyleri benimle paylaşıyor.... Sanki tüm yük benim omuzlarımda...' 'Baba rahat... Aman geçer, aman biz de böyleydik... (ergenlik dönemi davranışları ile ilgili olarak) Bizim zamanımız gibi değil ki şimdi...' Bunun yanında kendini diğer ebeveyn ve çocuk arasında kalmış hissederek kadınların zorlandıkları görülmektedir. Örnek olarak K-5'in ifadesi gösterilebilir: 'Babaya aşık olan kız gitti... Ona böyle bazen öfke dolu bakıyor... Eşim buna ne oluyor diye soruyor. Diyorum geçecek bekle. Bir de arayı bulmaya çalışma falan...'

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ergenlik dönemindeki çocukların kardeşleri ile yaşadıkları olumsuz ilişkiler kadınların ebeveynlik deneyimlerini olumsuz etkilemektedir. Sırasıyla K-2, K-3 ve K-1'in ifadeleri örnek gösterilebilir: 'Kardeşi ile sürekli tartışma evresinde... Bizim evde durum baya sıkıntılı yani.' 'Kardeşini çok seviyor biliyorum ama sürekli onu kızdırıyor, çileden çıkarıyor. Niye bilmiyorum ama onu ağlatmaktan zevk almaya başladı sanki, sürekli inatlaşma

*halinde onunla.’ ‘... bana da annem yapardı, kardeşini yanına al bir yere giderken diye... Ben de yapıyorum bunu ama kardeşini de istemiyor hiç... Eskiden oynatırdı onu, şimdi hemen bağırtıyor, kızıyor (kardeşine)...’*

Ergenlik dönemindeki çocuğun ebeveynine yönelik tutumu, kadınların ebeveynlik stresini etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan kadınlar çocuğun ergenlik dönemine girmesiyle ebeveyninden uzaklaşmasını, ebeveynini küçümsemesini, ondan utanmasını, olumsuz tepki göstermesini ve hiddetle karşılık vermesini ebeveynlik rollerini zorlaştıran deneyim olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda zorlanan K-6 ‘*Benden uzaklaşması çok zoruma gidiyor...*’ diyerek kendini ifade etmektedir. Çocuğu ile ilişkisini yeniden düzenleme durumunda kalan K-6 yaşadıklarını şöyle ifade etmektedir: ‘*Çocuğum bu dönemde benden kopuyor... Benim de ondan kopmam gerektiğini fark ettim. Bu kopuş bana zor geldi...*’ K-7 ise çocuğunun kendisinden utandığını dile getirmiştir: ‘*Ben eskiden beri okuluna (çocuğunun) giderim. Son zamanlarda okulda beni gördüğünde utanır oldu...*’ Çocuğunun kendisinden uzaklaşmasından endişe duyan K-5 bunu şöyle açıklamaktadır: ‘*... iyice sıkıştım... ben yakınlaşmaya çalıştıkça uzaklaşıyor. Sürekli daha da uzaklaşır mı korkusu yaşıyorum... Bir şey söylerken hep bu korku var içimde.*’ K-6 ise çocuğunun gözündeki değişimini şöyle yorumlamaktadır: ‘*Önceden çocuklarının her gelişimi için olanak sağlayan, rehberlik eden bir anneyken... zaman zaman onların model aldığı, gıptaıyla baktığı biriyken şimdi oğlum için hizmet eden bir köle gibiyim evin içinde...*’

Çocuğu ergenlik dönemine giren kadınlarda ebeveyn rollerinin gerektirdiği davranışların değişmesi ebeveynlik stresinin bir kaynağı olarak görülmektedir. Çocuğun değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamanın, kadınlar için yeni ve zorlayıcı bir deneyim olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda bununla ilgili örnek ifadelere yer verilmiştir.

*Anne rolü dediğimiz bakımı üstlenme rolü diye düşünüyorum... Çoğunlukla ona ne yapması gerektiğini söylediğim zaman oldu hep. Sanırım bu dönemde bunu çok istemiyor. Daha çok istediği, onun yanında olmam, onun dertlerini dinlemem, ona herhangi bir emir verdiğimde ya da herhangi bir şeyi yapmasını söylediğimde bunu istemiyor. Bakım veren rolünden tamamen arkadaş rolüne geçmemi istiyor. Ama ben de arkadaş olmamız gerektiği için çocuğumla, anne-baba rolünde olmamız gerektiğini düşündüğüm için zorlanıyorum. (K-4)*

*Şu anda bu süreçte sürekli öğüt veren birisini istemiyor onu fark ettim. Sürekli uyaran, sürekli kurallar koyan birini istemiyor. Bu onun öfkesinin şiddetini artırıyor. Sürekli kural koyan ve kuralları hatırlatan birisi olmamalıyım... Daha çok anneden ziyade iyi bir arkadaş olmalıyım ki tamamen kendi içine kapanmasın, uzaklaşmasın.(K-2)*

*Bebeklikte sana muhtaç bir can var kucağında... Her şeyiyle sana muhtaç. Yemeni, içmeni, uykunu ona göre şekillendiriyorsun. Şuan daha az zaman ayırıyorum evet... Kendi başına uyuyor, yemek yiyor. Kendisini kıyafetini*

*giyiyor, çantasını hazırlıyor, okuluna gidiyor... Muhtaç bir bebek gibi 24 saat ayırmıyorum ama ayırdığım zamanda da konuşmak istediğimde sürekli beni aşağılıyor... Sen sus, konuşma, cahilsin diye beni azarlıyor... E önceden her şeyi bana sorardı, benden öğrenmek isterdi, o gitti... Onu sen besle büyüt, seni beğenmesin.... Zoruma gidiyor. (K-7)*

Araştırmaya katılan kadınların tamamı, çocuklarının ergenlik dönemine girmesiyle birlikte çocukları ve diğer aile üyeleri ile ilişkilerinin değiştiğini ifade etmişlerdir. Birlikte yapılan aktivitelerin değişmesi, beraber geçirilen zamanın azalması, değişen rutinler, ilişkilerde kopuş, daha az birlikte vakit geçirme gibi değişikliklerin kadınları zorlayan deneyimler olduğu anlaşılmaktadır. K-5 bu zorluğu şöyle anlatmaktadır: *'Kendi halinde kalma isteği (çocuğunun) beni çok sinir ediyor. Tamam diyorum biraz takılsın kendi kendine, bizimle gelmesin, oturmasın... Bu sefer de aklım hep onda...'* Diğer örnek katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

*Mesela önceden sinemaya birlikte giderdik. Hoşlandığı film tarzları değişti. ... Artık bu tür aktiviteleri arkadaşlarıyla yapmaya başladı. Pikniğe giderdik. Artık onları da arkadaşlarıyla yapıyor. Adeta arkadaşları benim yerimi aldı. ... Daha fazla vakit ayırmak için arkadaş rolü yapmayı bile denedim.(K-1)*

*... Biz kızımın ergenlik dönemine girmesiyle babayla daha fazla çatışır olduk. Ben daha anlayışlı tarafım... Baba sürekli 'hayır, biz öyle mi büyüdük... Seni annen öyle mi büyüttü?' diyen taraf. O daha ataerkil. Anne babadan gördüğü yöntemlerle ilerlemeyi tercih ediyor. Gün sonunda orta yolu bulsak da bir çatışma oluyor. (K-3)*

*Birden büyüme isteği, dışarıya özenme, her şeyi kendim yaparım isteği, bizim yardım teklifimizi kabul etmiyor... Kendi halinde değişik bir çocuk oldu. Sürekli film izliyor, yalnız takılmak istiyor. Ben ona zaman ayırmak için diğer çocuklarının zamanından, eşimle zamanımdan çalıyorum ama beni istemiyor... Anne olarak çok üzülüyorum. (K-8)*

## Tartışma

### Ebeveyn Teması

Ergenlik döneminde çocuğu olan kadınlarda ebeveynlik stresinin, kendi ergenlik deneyimleri ve ebeveynleriyle olan yaşantılarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan kadınlar, çocuklarının ergenlik dönemine girmesiyle birlikte kendi ergenlik anılarını ve ebeveynleriyle yaşadıkları çatışmaları hatırladıklarını ve bu anıların mevcut ebeveynlik yaklaşımlarını etkilediğini ifade etmektedir. Özellikle kendi ergenlik dönemlerinde ebeveynleriyle çatışma yaşamış kadınların, benzer durumları çocuklarıyla yaşamaktan kaçınmak için aşırı korumacı, daha anlayışlı ve hoşgörülü davranışlar sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu anlayışlı olma halinin sağlıklı sınırlar koymayı zorlaştırarak kadınları zaman zaman zorladığı ortaya çıkmıştır. Kiff vd. (2011) fazla anlayışın özellikle zor mizaçlı çocuklarda davranış sorunlarını artırabileceğini, disiplin ve sınırların eksikliğinin çocukların uyum becerilerini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedir. Bailey vd. (2012) ise

çalışmalarında çocukluk çağı istismarı, aile içi şiddet, ihmal ve duygusal istismara maruz kalan kadınların, çocuklarına karşı daha düşmanca davrandığını ortaya koymuştur. Özetle Belsky ve Jaffee'nin (2006) ebeveynlik davranışlarını etkileyen çeşitli faktörleri inceledikleri çalışmalarında ifade ettikleri gibi ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimleri, çocuk yetiştirme tarzlarını doğrudan etkilemektedir.

Günümüzde ergenlik döneminin yaşanış biçiminin, araştırmaya katılan kadınların kendi ergenlik dönemlerinden farklı dinamiklere sahip olduğu görülmektedir. Kadınlar, kendi ergenlik döneminde internet ve sosyal medya kullanımının yaygın olmadığını, çocuklarının internette ve cep telefonunda fazla vakit geçirmelerinden endişe duyduklarını ifade etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumunun Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması'na göre 16-74 yaş arası bireylerde internet kullanım oranı 2013 yılında %48.89 iken bu oran 2023 yılında %87.1 olmuştur. Son 10 yılda internet ve sosyal medya kullanımında ciddi bir artış olduğu söylenebilir. Valkenburg ve Peter (2011) ergenlerin çevrimiçi davranışlarını anlamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında internetin ve özellikle sosyal medyanın ergenler için siber zorbalık, yabancılarla temas kurma ve uygunsuz içeriklere maruz kalma gibi riskler taşıdığını vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte Derin ve Bilge (2016) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, internete daha çok sosyal medya amacıyla bağlanan ergenlerin internet bağımlısı olma olasılığı internete daha çok ödev yapmak için bağlanan ergenlere göre daha yüksektir. Dolayısı ile internet ve sosyal medya kullanımının artmasının hem ergenleri hem de ebeveynlerini zorlayan yeni sorunlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Yaygınlaşan riskler konusunda farkındalık yaşayan kadınların ebeveynlik streslerinin artması beklenebilir.

Araştırmaya katılan kadınlar, çocuklarının ergenlik dönemine geçişlerinde yaşadıkları duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerine dair bilgi sahibi olmalarının ebeveynlik davranışlarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bornstein (2002) çalışmasında çocukla ilgili gelişimsel bilgi arttıkça ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarına daha uygun yanıt verebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Crnic ve Low (2002) da çalışmalarında çocuklarının davranışlarını ve gelişimsel süreçlerini daha iyi anlayan ebeveynlerin, daha az stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Yeni bir gelişim dönemine hazırlıklı olmak, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını ve onlara daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlayarak stresi azaltabilir.

Ergenlik dönemi için hazırlıklı olmanın yanı sıra, ebeveynlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklara esneklik ve uyum gösterme yetenekleri de önemlidir. Ebeveynler, ergenlik döneminin getirdiği değişimlere uyum sağladıkça, kendilerini daha yetkin hissedebilir ve bu da streslerini azaltabilir. Bir anlamda değişikliğe uyum sağlamanın ve açık olmanın ebeveynlik stresini azalttığını söylemek mümkündür. Değişime uyum sağlama kapasitesinin ebeveynlik stresini azalttığı araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Deater-Deckard, 1998; Neece ve Baker, 2008; Smith vd., 2001).

Kadınların kişilik özelliklerinin ebeveynlik stresini önemli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür. Araştırmalar (Belsky ve Barends, 2002; Clark vd., 2000; John

ve Gross, 2004; Prinze vd., 2009; Smith vd., 2007) belirli kişilik özelliklerinin hem stres faktörleriyle başa çıkma mekanizmalarını hem de ebeveynlik davranışlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Mevcut çalışmada kendini gergin ve agresif olarak tanımlayan kadınların, ebeveynlik rollerini yerine getirirken daha fazla zorlandığı anlaşılmaktadır. Bu kadınların, çocuklarının ergenlik dönemine geçişlerindeki değişikliklere karşı daha hassas oldukları düşünülmektedir. Neece ve Baker'ın (2008) çalışmasında söz ettiği gibi gerginlik, çocukların davranış sorunlarına ilişkin hassasiyet oluşturup daha fazla stres yaşamayı beraberinde getirebilir. Buna benzer olarak Deater-Deckard (1998) yüksek nevrotizm seviyesine sahip ebeveynlerin, daha fazla ebeveynlik stresi yaşadığını; Smith vd. (2001) düşük duygusal dengeye sahip ebeveynlerin fazla stres yaşadığını; Belsky ve Barends (2002) de nevrotik ebeveynlerin, ebeveynlik rollerinde daha fazla zorluk ve stres yaşadığını çalışmalarıyla ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgularda kendini kontrolcü ve çocuğunun her şeyini bilmek isteyen olarak tanımlayan kadınların ebeveynlik rollerini yerine getirirken daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Katılımcılar, çocuklarının ilk çocukluk dönemlerinde çocuklarının yaşamlarına dair daha fazla bilgi sahibi olduklarını, ergenliğe girmeleriyle birlikte bunun azaldığını ve bu bilgi sahibi olamama halinin onları rahatsız ettiğini ifade etmişlerdir. Kiff ve vd. (2011) çalışmalarında aşırı kontrolcü ebeveynlik tarzının ebeveynlik stresini artırdığını belirlemiştir. Mevcut çalışmada ergenlikle birlikte değişen sosyal çevre ve değişen sosyal gereksinimlerin, çocuklarının davranışlarını kontrol etmek isteyen kadınları daha fazla zorladığını söylemek mümkündür.

Ebeveyn rolünde yetkinlik, çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin kendilerini ne kadar yeterli ve etkili hissettikleri ile ilgilidir. Araştırmalara göre ebeveynlerin kendilerini yeterli hissetmeleri, onların ebeveynlik becerilerini daha iyi kullanmalarında ve stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarında rol oynamaktadır (Coleman ve Karraker, 1998; Galasgow vd., 1997; Jones ve Prinz, 2005; Raikes ve Thompson, 2005; Teti ve Gelfand, 1991) Yeterli hissetmenin, ebeveynlerin çocuklarına karşı daha sabırlı ve empatik olmalarını ve bu durumun da çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Mevcut araştırmada ebeveyn rolünde kendini yeterli hisseden ve bunun için destek alan kadınların ebeveyn rollerinde daha az zorlandıkları görülmüştür.

Son yıllarda ebeveynlik stres teorisi temel alınarak yapılan çalışmalarda durumsal yaşam streslerinin ebeveynlik stresi üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir (Chung vd., 2023; Keleşoğlu ve Adam Karduz, 2020; Limbers vd., 2020; Miller vd., 2020). Yaşamsal stres kaynaklarının birden fazla role sahip kadınlarda ebeveynlik stresini artırdığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kadınlar, diğer yaşamsal rollerinin, ekonomik kaygıların, çocukları ile ilgili endişelerinin, eşleri ve işleri ile ilgili deneyimlerinin streslerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Rodgers (1998) da işsizlik, düşük gelir, borç gibi faktörlerin ebeveynlerde yüksek düzeyde stres yarattığını ve bunun ebeveynlik becerilerini olumsuz etkilediğini ortaya

koymuştur. Bununla birlikte başka faktörlerden dolayı yaşanan stres tükenmişliğe ve duygusal olarak uzaklaşmaya yol açarak ebeveynlerin çocuklarıyla anlamlı bir şekilde etkileşim kurmasını zorlaştırabilir. Mikolajczak ve Roskam (2018) çalışmasında ebeveyn tükenmişliğinin ebeveynlik davranışlarını olumsuz etkileyebileceğini vurgulamaktadır.

Bu araştırmaya katılan kadınların tamamı ebeveynlik rollerinden kaynaklanan stresleri ile baş etmek için çeşitli yollara başvurmaktadırlar. Destek almak ebeveynlik stresini azaltmada kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmalar da çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Belsky ve Vondra, 1989; Cutrona ve Troutman, 1986; Dumka vd., 1996; McConnell vd., 2011; Sarason vd., 1990). Crnic ve Greenberg (1990) ebeveynlerin, sosyal destek aldıklarında daha düşük stres seviyeleri bildirdiklerini ve bu desteğin, ebeveynlik becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Mevcut çalışmaya katılan kadınlar için desteğin ergenlik dönemindeki çocukları ile ilişkilerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin destek arayışları, çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılamalarına ve kendilerine olan güvenlerini artırmalarına katkıda bulunarak stresin azalmasını sağlayabilir. Romm vd.'nin (2021) de belirttiği gibi ebeveynler arasında iletişim becerilerini geliştirmeye, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeye ve birbirlerine duygusal destek sağlamaya yönelik çalışmalar, ebeveynlik stresini azaltmada etkili olabilir.

### **Çocuk Teması**

Ebeveynlik stresi ile ilgili yapılan çalışmalarda çocuğun bireysel özelliklerinin ve durumlarının ebeveynlik stresini önemli ölçüde etkileyebileceği görülmektedir. Alanyazında çocukla ilgili zorlayıcı mizaç özellikleri (McQuillan ve Bates, 2017), gelişimsel ve davranışsal sorunlar (Tervo, 2012) ve sağlık sorunları (Thelue, 2010) gibi faktörlerin ebeveynlerin stres düzeylerini artırdığını gösteren çalışmalar mevcuttur.

Bu araştırma bulgularına dayanarak ergenlik dönemindeki çocuğun inatçılık, öfke nöbetleri ve ağlama krizleri gibi baş etmesi güç olarak algılanan davranışlarının ve duygusal özelliklerinin ebeveynleri zorladığı ifade edilebilir. Abidin'in (1992) ebeveynlik stresi modeline göre, ebeveynlerin bu rolde stres yaşama derecesi çocuğun mizacını ve bazı davranışsal etkenleri (uyumluluk, talepkarlık, ruh hali ve dikkat dağınıklığı/hiperaktivite) içerir. Tüm bunların ebeveynlik stresini doğrudan etkilediği söylenebilir.

Ergenlik dönemi, çocukların sosyal ilişkilerinde önemli değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir ve bu değişiklikler ebeveynlik stresini etkileyebilir. Steinberg ve Silk (2002) ergenlerin arkadaşlık ilişkilerindeki değişikliklerin ve sosyal bağımsızlık taleplerinin, ebeveynlerin çocuklarını yönlendirme ve kontrol etme becerilerini zorlaştırarak streslerini artırabildiğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan kadınlardan bazıları çocuklarının sosyal çevre değişikliğinin eşleri ile arasında çatışmaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Davies ve Cumming (1994) bununla ilgili olarak ergenlerin sosyal ilişkilerindeki değişikliklerle ilgili ebeveynler arasında

yaşanan çatışmaların ebeveynlik stresini etkilediğini ifade etmektedir. Bu durumda kadınların hem değişen aile içi ilişkileri hem eş ilişkileri hem de çocukları ile ilgili endişelerinin ebeveynlik davranışlarını ve streslerini etkilediği söylenebilir.

Türkiye'de akademik başarı odaklı ebeveynlik yaygın bir yaklaşım olarak görülmektedir. Aileler, çocuklarının iyi bir eğitim alarak gelecekte başarılı ve saygın bir kariyer yapmasını arzulamaktadır. Bu nedenle, Türkiye'deki birçok ebeveyn, çocuklarının eğitimine büyük önem vermekte ve onların akademik başarılarını artırmak için çeşitli yöntemler uygulamaktadır. Çalışmaya katılan kadınların da çocuklarının akademik başarıları ile ilgili olarak kaygı duydukları anlaşılmaktadır. Kadınların birçoğu çocuklarının ergenlik dönemine girmesiyle akademik başarılarının düştüğünü, ders çalışmaya karşı daha isteksiz hale geldiklerini, dersleriyle ilgili sorumluluklarını yerine getirmekten kaçındıklarını ve bunun kendileri için kaygı verici olduğunu ifade etmişlerdir.

Ergenlerin akademik performansı, bireysel ve çevresel faktörlerin yanı sıra sosyal ilişkiler, aile desteği ve okul ortamı gibi pek çok değişkenden etkilenebilir. Eccles vd. (1993) ergenlik döneminde değişen akademik motivasyonu hormonal değişimler, kimlik oluşumu ve artan bağımsızlık isteği ile açıklamaktadır. Bu nedenle, kadınların buna hazırlıklı olmaları ve ergenlerin eğitim süreçlerinde başarılarını artırmak ve dolayısıyla ebeveynlik streslerini azaltmak için ergenlik dönemi gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları önemlidir.

Araştırmaya katılan kadınlara göre çocukların güçlü gördükleri yanları ebeveynlik davranışlarını kolaylaştırmaktadır. Çocuğun mizacı ile ebeveynlik ilişkisini ele alan birçok çalışma mevcuttur (Abidin, 1992; Bates ve Petit, 2015; Deater-Deckard, 2004; Karreman vd., 2010; Laukkanen vd., 2014; Neece ve Baker, 2008; Putnam vd., 2002; Rothbart ve Bates, 2006). Genel olarak bu çalışmalar, mevcut araştırmanın bulgusuyla benzer olarak çocukların zorlayıcı olmayan mizaç özelliklerinin bir anlamda çocukların güçlü yanlarının ebeveynliği kolaylaştırdığını ve stresi azalttığını vurgulamaktadır.

### **Ebeveyn Çocuk İlişkileri Teması**

Aile içindeki sistematik etkileşimler, ebeveynlerin yaşadığı stresi etkileyen önemli faktörlerdendir (Cox ve Paley, 2003). Mevcut araştırmaya göre kadınların ebeveynlik stresini etkileyen bir faktör çocukların diğer ebeveynle kurdukları ilişkidir. Bu ilişkiyi olumsuz olarak algılayan kadınların ebeveynlik rollerinde daha fazla zorlandığı görülmektedir. Bunun yanında babaların ilgisiz ve otoriter tutumlarının kadınların ebeveynlik stresini artırdığı anlaşılmaktadır. Alanyazında da benzer olarak Brown vd. (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, babaların çocukların eğitimine ve sosyal faaliyetlerine aktif katılımının, annelerin stres seviyelerini önemli ölçüde azalttığı belirlenmiştir. Babalar, çocukların günlük bakımına ve ev işlerine katkıda bulunarak, annelerin üzerindeki yükü paylaşabilir ve onların psikolojik iyi oluşlarını destekleyebilir. Lamb vd. (2004) babaların çocukların yaşamlarına yeterince dahil olmadığı durumlarda annelerin daha fazla ebeveynlik yükü hissettiklerini ve bunun da stres seviyelerini artırdığını ortaya koymaktadır. İlgisiz bir baba figürünün, annenin

tek başına çocuk yetiştirme sorumluluğunu üstlenmesine neden olarak stresi artırdığı düşünülebilir.

Kadınlar, çocuklarının ergenlik dönemine girmesiyle kardeşleri ile ilişkilerinin değiştiğini, kardeşlerine karşı daha uyumsuz davrandıklarını belirtmişlerdir. Kim vd. (2006) tarafından yapılan boylamsal araştırmaya göre ergenlik döneminde kardeş ilişkilerinde daha fazla bağımsızlık ve bireyselleşme görülmekte, bu da ilişkilerdeki dinamikleri değiştirmektedir. Mevcut araştırmaya katılan kadınlar bu değişiklik karşısında arada kaldıklarını ve bundan dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Lardieri (2000) de çalışmasında bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak ebeveynlerin, çocuklarının kardeş ilişkileri ile başa çıkma süreçlerinde stres yaşayabileceklerini, kardeşler arası ilişkinin tüm aile içi sistemi etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Ergenlik döneminde ebeveyn-çocuk ilişkilerinde gerilim ve çatışma ortaya çıkabilir. Grotevant ve Cooper'a (2013) göre ergenlerin kimlik gelişimi sürecinde ebeveyn ile yaşanan çatışmalar artmaktadır. Yine Steinberg (2001) ergenlerin özerklik kazanma isteğinin, ebeveyne yönelik olumsuz tutum olarak yansıdığını ifade etmektedir. Collins ve Laursen (2004) de ergenlerin bağımsızlık arayışları nedeniyle anneleriyle çatışma yaşayabildiklerini ve bunun da olumsuz tutumların ortaya çıkmasına neden olabileceğini ifade etmektedir. Mevcut araştırmaya katılan kadınlar alanyazını destekler biçimde ergenlik döneminde çocukları ile daha fazla çatışma yaşadıklarını ve bunun ebeveynlik rollerine olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu durum genellikle ergenlerin artan bağımsızlık isteğinden kaynaklanmaktadır (Smetana, 2011). Dolayısı ile kadınların kendilerine yönelik olumsuz tutumun ergenlik döneminin gelişim özelliklerinin bir parçası olabileceğini kabul etmeleri streslerini azaltmaya yardımcı olabilir.

Bu araştırmaya katılan tüm kadınlar, ergenlik dönemiyle birlikte çocuklarının kendilerinden bekledikleri ebeveynlik rollerinin değiştiğini ve buna ayak uydurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklarının kendilerinden uzaklaştığını ya da bir arkadaş yakınlığı kurmaya çalıştığını fark eden kadınlar bu değişiklikler karşısında zorlanmaktadır. Kadınlar, ergenlik öncesi dönemde bakım veren rolünde çocuklarının ihtiyaçlarına anında cevap verebilir ve çocukları için sorunlara çözüm bulabilir nitelikte iken ergenlikle birlikte çocuklarının sorunlarını çözmek için kendilerine başvurmadıklarını, ihtiyaçlarını hemen karşılamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çocuklarının gözünde artık çözüm bulucu olarak görülmemekten dolayı mutsuz olan kadınların birçoğu, bakım veren olarak bebeklik dönemini tercih ettiğini ifade etmişlerdir. Van Doorn vd.'ne (2011) göre ergenliğe geçiş yapan çocuklarda ebeveynlerin çocuklarına göstermiş oldukları ebeveyn rollerini ve tutumlarını bebekliklerindeki ya da ilk çocuklarındaki şekliyle sürdürmeleri, ergen çocukların güçlü bir direnç duygusuna sahip olmalarına neden olabilir. Böylece ebeveynlerle çocuklar arasındaki çatışma daha da derinleşebilir. Ebeveynlerin, rollerinin gerektirdiği değişimlere uyum sağlamalarının hem kendi rollerini anlamalarına hem de ergenlerin sağlıklı bir şekilde gelişmelerine olanak tanıyacağı söylenebilir.



Ergenlik dönemiyle değişen ilişkiler sonucu çocukların kendileri ile daha az vakit geçirmek istemesi, araştırmaya katılan kadınlar için zorlayıcı bir deneyim olmuştur. Çocuklarının kendileri ile zaman geçirmek yerine arkadaşlarını tercih etmesinin kadınlar için baş edilmesi gereken bir sorun olarak algılandığı görülmektedir. Oysa ergenlik dönemi ile çocuğun sosyal ihtiyaçlarının değişmesi beklenen bir durumdur (Smetana vd., 2006). Buna uyum sağlamak ebeveynlik stresini azaltmaya yardımcı olabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Ergenlik dönemindeki çocuklara sahip kadınlar için ebeveynlik stresi, karmaşık ve çok yönlü bir deneyimdir. Ebeveynlikle ilgili araştırmalara temel oluşturan Abidin (1992) ve Belsky'nin (1984) çalışmalarının yanı sıra ebeveynlik stresini bir model olarak ele alan çalışmalar incelendiğinde (Östberg ve Hagekull, 2007; Webster-Stratton, 1990; Younger, 1991) hem ebeveyn hem çocuk hem de ikisi arasındaki ilişkiden kaynaklanan birçok faktörün ebeveynlik stresini etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada da alanyazına benzer olarak ergenlik döneminde çocuğu olan kadınların ebeveynlik stresini etkileyen üç tema ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin ergenlik dönemindeki değişimleri anlamaları ve bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmaları, stresi yönetme stratejilerini etkileyebilir. PDR alanında çalışan uzmanlar için araştırmada ortaya çıkan her bir temada elde edilen kategoriler ayrı ayrı değerlendirilerek ebeveynler için destek ve eğitim programları oluşturulabilir.

Giriş kısmında bahsedildiği gibi ebeveynlerdeki stresin, çocuklarda olumsuz davranışlara neden olduğu birçok çalışma ile kanıtlanmıştır. Bununla birlikte farkındalık temelli stres azaltma programlarının (Burgdorf vd., 2019; Tumthammarong vd., 2022), ebeveynler için bireysel veya grup terapilerinin (Solomon, 2008) ebeveynlik stresini azalttığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında okullarda veliler için farkındalık temelli uygulamalardan ve bireysel ya da grupla psikolojik danışma uygulamalarından yararlanılabilir.

Araştırmada da görüldüğü üzere destek almak ebeveynlik stresi ile baş etmede önemlidir. Alanyazında da sosyal destek ile ebeveynliğe uyum arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Chase-Lansdale vd., 1994; Oyserman vd., 1994). Bireyin sosyal ağları içindeki erişilebilir destekleyici kaynaklara ilişkin algısı olarak tanımlanan sosyal destek, ebeveynlik stresine karşı önemli bir koruyucu faktördür (Bonds vd., 2002; Quittner vd., 1990). Coleman ve Karraker (1998) daha fazla desteğe sahip olduklarını hisseden annelerin, çocuklarıyla olmaktan daha çok zevk aldıklarını ve daha fazla yeterlik duygusuna sahip olduklarını ifade etmektedir. Dolayısı ile ebeveynlerle çalışan psikolojik danışmanlar aileleri destek almaları konusunda cesaretlendirebilir ve sosyal destek kaynaklarına yönlendirebilirler.

Mevcut çalışmada kadınlara özgü stres kaynakları ele alınarak, daha özelleştirilmiş ve ayrıntılı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Ebeveynlik stresi deneyimi kadın ve erkekler için farklı olabilir. Bu bağlamda çalışmanın erkek katılımcılarla tekrarlanması ebeveynlik stresi alanyazını zenginleştirmenin yanı sıra kapsamlı bakış açısı sunmaya yardımcı olabilir.

### References

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 21, 407–412. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104\\_12](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12)
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C., & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14(2), 133–154. <https://doi.org/10.1002/icd.385>.
- Bailey, H. N., DeOliveira, C. A., Wolfe, V. V., Evans, E. M., & Hartwick, C. (2012). The impact of childhood maltreatment history on parenting: A comparison of maltreatment types and assessment methods. *Child Abuse & Neglect*, 36(3), 236–246.
- Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Temperament, parenting, and social development. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 2, 372–397.
- Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 415–438). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Belsky, J., & Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. *Development and Psychopathology*, 18(3), 635–649.
- Belsky, J., & Vondra, J. (1989). Lessons from child abuse: The determinants of parenting. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 153–202). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665707.007>
- Bonds D. D., Gondoli D. M., Sturge-Apple M. L., Salem L. N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 409–435.
- Bornstein, M. H. (2002). Parenting infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (Vol. 1, pp. 3–41). Lawrence Erlbaum Associates
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father– child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology*, 26(3), 421–430. <https://doi.org/10.1037/a0027836>

- Burgdorf, V., Szabó, M., & Abbott, M. J. (2019). The effect of mindfulness interventions for parents on parenting stress and youth psychological outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 10*, 1336.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Clark, L. A., Kochanska, G., & Ready, R. (2000). Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(2), 274-285.
- Chung, G. S. K., Chan, X. W., Lanier, P., & Wong, P. Y. J. (2023). Associations between work-family balance, parenting stress, and marital conflicts during COVID-19 pandemic in Singapore. *Journal of Child and Family Studies, 32*(1), 132-144.
- Coleman, P. K. ve Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*(1), 47-85.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. In R..M. Lerner, L. Steinberg (Eds.) *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-361). John Wiley & Sons.
- Cox, M. J., & Paley, B. (2003). Understanding families as systems. *Current directions in Psychological Science, 12*(5), 193-196.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M., Bütün & S. B., Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.
- Crnic, K. A., & Greenberg, M. T. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development, 61*(5), 1628-1637.
- Crnic, K., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (Vol. 5, pp. 243-267). Lawrence Erlbaum Associates
- Cutrona, C. E., & Troutman, B. R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development, 57*(6), 1507-1518.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security theory perspective. *Psychological Bulletin, 116*(3), 387-411.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice, 5*(3), 314-332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1998.tb00152.x>
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress*. New Haven: Yale University Press.
- Derin, S., & Bilge, F. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş düzeyi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 6*(46), 35-51.

- Dumka, L. E., Stoerzinger, H. D., Jackson, K. M., & Roosa, M. W. (1996). The role of social support in parenting stress and adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 374-384.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (2013). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. In *Adolescents and their families* (pp. 103-116). Routledge.
- Ha, Y. H. (2004). Effects of parent-adolescent relationships and depression on adolescents' problem behavior. *The Korea Journal of Youth Counseling*, 12(2), 42-52.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Karreman, A., de Haas, S., van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2010). Relations among temperament, parenting and problem behavior in young children. *Infant Behavior and Development*, 33(1), 39-49.
- Kaymak-Özmen, S., & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 196(41), 20-35.
- Keleşoğlu, F., & Karduz, F. F. A. (2020). Covid-19 sürecinde dijital ebeveynlik ile anne-baba stresi arasında yordayıcı ilişkiler. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 7(2), 70-102.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J., & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301.
- Kim, J. Y., McHale, S. M., Osgood, D. W., & Crouter, A. C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 42(5), 900-917.
- Krahé, B., Bondu, R., Hose, A., & Esser, G. (2015). Child aggression as a source and a consequence of parenting stress: a three-wave longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 328-339. <https://doi.org/10.1111/jora.12115>
- Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father: An introduction. *The Role of the Father in Child Development*, John Wiley & Sons.

- Lardieri, L. A., Blacher, J., & Swanson, H. L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(2), 105-116.
- Laukkanen, J., Ojansuu, U., Tolvanen, A., Alatupa, S., & Aunola, K. (2014). Child's difficult temperament and mothers' parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 312-323.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
- Limbers, C. A., McCollum, C., & Greenwood, E. (2020). Physical activity moderates the association between parenting stress and quality of life in working mothers during the COVID-19 pandemic. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2020.100358>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic Inquiry*, 289(331), 289-327. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415.
- McConnell, D., Breitkreuz, R., & Savage, A. (2011). The role of social support in parenting and child development: Implications for intervention and prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(3), 355-362.
- McQuillan, M. E., & Bates, J. E. (2017). Parental stress and child temperament. Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes. In K. Deater-Deckard, R. Panneton (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 75-106). Springer.
- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout: The balance between risks and resources (BR2). *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00886>
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miller, J. J., Cooley, M. E., & Mihalec-Adkins, B. P. (2020). Examining the impact of COVID-19 on parental stress: A study of foster parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1-10.
- Milkie, M. A., Bierman, A., & Schieman, S. (2008). How adult children influence older parents' mental health: Integrating stress-process and life-course perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 71(1), 86-105.

- Moreland, A. D., Felton, J. W., Hanson, R. F., Jackson, C., & Dumas, H. E. (2016). The relation between parenting stress, locus of control and child outcomes: Predictors of change in a parenting intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2046–2054. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0370-4>
- Neece, C., & Baker, B. (2008). Predicting maternal parenting stress in middle childhood: The roles of child intellectual status, behaviour problems and social skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1114–1128.
- Nomaguchi, K. M. (2012). Parenthood and psychological well-being: Clarifying the role of child age and parent-child relationship quality. *Social Science Research*, 41(2), 489–498.
- Nomaguchi, K. M., & Milkie, M. A. (2003). Costs and rewards of children: The effects of becoming a parent on adults' lives. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 356–374.
- Oyserman, D., Radin, N., & Saltz, E. (1994). Predictors of nurturant parenting in teen mothers living in three generational families. *Child Psychiatry and Human Development*, 24, 215–230.
- Östberg, M., Hagekull, B., & Hagelin, E. (2007). Stability and prediction of parenting stress. *Infant and Child Development*, 16(2), 207–223.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V., Rothbart, M. K., & Bornstein, M. H. (2002). Child temperament and parenting. *Handbook of Parenting*, 1, 255–277.
- Quittner A. L., Glueckauf R. L., Jackson D. N. (1990). Chronic parenting stress: Moderating versus mediating effects of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1266–1278.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 26(3), 177–190.
- Rodgers, A. Y. (1998). Multiple sources of stress and parenting behavior. *Children and Youth Services Review*, 20(6), 525–546.
- Rodriguez, C. M. (2011). Association between independent reports of maternal parenting stress and children's internalizing symptomatology. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 631–639. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9438-8>
- Romm, K. F., Metzger, A., & Turiano, N. A. (2021). Parental emotional support and health problems: The role of social support and social strain. *Journal of Adult Development*, 28(4), 319–331.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). John Wiley & Sons.

- Roy, R. N., Schumm, W. R., & Britt, S. L. (2014). Theoretical perspectives. In *Transition to parenthood* (pp. 27-47). Springer.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. Wiley.
- Schleider, J. L., Patel, A., Krumholz, L., Chorpita, B. F., & Weisz, J. R. (2015). Relation between parent symptomatology and youth problems: Multiple mediation through family income and parent–youth stress. *Child Psychiatry & Human Development*, *46*(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0446-6>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol.*, *57*(1), 255-284.
- Smith, C. L., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B. M., Popp, T. K., & Maxon, E. (2007). Maternal personality: Longitudinal relations to parenting behavior and maternal emotional expressions toward toddlers. *Parenting: Science and Practice*, *7*(3), 305-329.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Smith, T. B., Oliver, M. N., & Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, *71*(2), 257-261.
- Solomon, M., Ono, M., Timmer, S., & Goodlin-Jones, B. (2008). The effectiveness of parent–child interaction therapy for families of children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 1767-1776.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(1), 1-19.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In *Handbook of parenting* (Vol. 1, pp. 103-133). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stone, L. L., Mares, S. H. W., Otten, R., Engels, R. C. M. E., & Janssens, J. M. A. M. (2016). The co-development of parenting stress and childhood internalizing and externalizing problems. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*(1), 76–86. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9500-3>
- Sung, K. M. (2013). Development of a scale to measure stress in parents of adolescents. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *22*(3), 216-229.
- Tervo, R. C. (2012). Developmental and behavior problems predict parenting stress in young children with global delay. *Journal of Child Neurology*, *27*(3), 291-296.

- Teti, D. M., & Gelfand, D. M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development, 62*(5), 918-929.
- Theule, J. (2010). Predicting parenting stress in families of children with ADHD. (Publication No. NR73025) [Doctoral dissertation, University of Toronto]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Thompson, P. (2022). Gender differences of parenting stress during child custody evaluations as measured by the Parenting Stress Index (Publication No. 29207094) [Doctoral dissertation, Alliant International University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Tumthammarong, C., Pornnoppadol, C., & Atsariyasing, W. (2022). Effectiveness of mindfulness-based parenting programs in reducing parenting stress in parents of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Systematic review and meta-analysis. *Siriraj Medical Journal, 74*(6), 371-380.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, Ağustos 20). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2013. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024, Ağustos 20). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması, 2023. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407)
- Umberson, D. (1992). Relationships between adult children and their parents: Psychological consequences for both generations. *Journal of Marriage and the Family, 664-674*.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), 121-127.
- Van Doorn, M. D., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2011). Developmental changes in conflict resolution styles in parent-adolescent relationships: A four-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 97-107.
- Webster-Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(4), 302-312. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904\\_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1904_2)
- Williford, A. P., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*(2), 251-263. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9082-3>
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Yoo, I. Y. (2005). Parenting stress of adolescent children. *Korean Parent-Child Health Journal*, 8(1), 17-22.

Younger, J. B. (1991). A model of parenting stress. *Research in Nursing & Health*, 14(3), 197-204. <https://doi.org/10.1002/nur.4770140306>

### **Ethical Declaration and Committee Approval**

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

For this study conducted within the scope of doctoral thesis, an application was made to the Hacettepe University Senate Ethics Commission. Ethics commission permission numbered E-35853172-300-00002373993 and dated 06.09.2022 was received from the commission.

### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.


### **Proportion of Author's Contribution**

The authors contributed equally to the research.



## Looking at Multicultural Education from the “Wild West”

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 10.25.2024    | 02.18.2025    | 04.15.2025     |

**Yasemin Tezgiden-Cakcak<sup>1</sup>**   
Middle East Technical University

### Abstract

This case study sought to find out the multicultural (teacher) education understandings of eight educators living in Arizona, USA, which is known as “the wild West” in popular culture. The study used eight-month-long field notes and semi-structured interviews. In this study, educators’ narratives were situated in their historical, social, economic and cultural context. The findings of the study showcased principles of multicultural education and multicultural teacher education from the lens of educators in Arizona. Data analysis revealed the key principles of multicultural education as constructing a safe space, building trust, gaining cultural competence, moving beyond rage, and rights-based education. Besides, this study demonstrated multicultural teacher education should raise social consciousness, build dialogic and democratic relationships, be experiential and make use of narratives. While participant educators aimed to raise multicultural students as culturally competent individuals seeking their rights, they strived to educate teacher candidates as agents of transformation.

**Keywords:** Multicultural education, multicultural teacher education, culturally responsive pedagogy, critical multicultural education, critical pedagogy.

**Citation:** Tezgiden-Cakcak, Y. (2025). Looking at Multicultural Education from the “Wild West”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 337-380. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1573655>

<sup>1</sup>Yasemin Tezgiden-Cakcak, Dr., Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, E-mail: tezgiden@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5064-8831>

“Multicultural” education aims to ensure that migrants adapt to their new countries while the citizens of the host countries show hospitality and develop a culture of living together. Multicultural education programs have been developed (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May and Sleeter, 2010; Sleeter, 2024) so that “all students – regardless of their gender and social class and their ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school” (Banks, 2007, p. 1). These programs strive to educate culturally responsive teachers who “have sociocultural consciousness, and have affirming views of students from diverse backgrounds” (Villegas and Lucas, 2002, p. xiv).

This case study was conducted in Arizona, USA, known as the “wild west” in popular culture. Arizona is a multicultural state with large reservation areas and a large refugee population. This study aimed to explore the basic principles of multicultural (teacher) education from the perspectives of eight educators teaching in this region.

### **Multicultural education**

Multicultural education is a key concept and/or an educational reform movement that aims to offer equitable and just education for all (Banks, 2007). Contrary to common belief, multicultural education is not limited only to ethnic, racial, and cultural groups but also attempts to eliminate sexism, discrimination against children from working-class backgrounds, children with disabilities and/or children with different sexual orientations. Multicultural education includes content integration of ethnic or cultural elements into the subject matter as well as prejudice reduction. Besides, teachers’ adoption of equitable pedagogy and the school culture’s promotion of gender, racial, and social-class equity are other fundamental components of education for diversity (Banks, 2007).

As explained by Sleeter and Grant (2007), there are different approaches to multicultural education. While some approaches offer academic support for exceptional and culturally different students to catch up with their luckier peers, other approaches focus on building respectful relationships among people to eliminate discrimination and bias. Single-group studies raise consciousness about the oppression of a group of people (such as women, people with disabilities or Native Americans). A more general multicultural education approach incorporates these approaches to reduce prejudice, to work for equity, and calls for a complete reform of education. Multicultural social justice education or critical multiculturalism (May, 2009) problematizes oppression and inequality based on race, class, gender and disability, aiming to prepare individuals to change society (Sleeter & Grant, 2007). Critical multiculturalism also offers a structural analysis into unequal power relations as in anti-racist pedagogy and critical race theory. Yet, this analysis is not limited to racism but covers all sorts of injustices. Therefore, while investigating what power is and how it is institutionalized, it also seeks to question how to act collectively for change (Sleeter, 2024).

Embracing social justice multicultural education, Au (2009) rejects "pluralist" or "diversity" oriented educational approaches, which disregard systematic oppression. For Au (2009), multicultural education is a part of social justice struggle and aims to act against racism, colonialism, and cultural oppression at schools.

Gloria Ladson-Billings has investigated the actions of teachers who uncovered the academic achievements and talents of poor African-American students since 1989. She conceptualized what those teachers achieved as culturally responsive pedagogy, for they were following a pedagogy sensitive to those students' cultures. For Ladson-Billings (2008), culturally responsive pedagogy had three important components: academic achievement, cultural competence, and sociocultural consciousness. Culturally responsive teachers do not just focus on their students' "academic achievement" based on standardized exams, but "what they learn." Students should be challenged intellectually to have a meaningful learning experience, and their mental and intellectual development should be supported. The second component of culturally responsive pedagogy, cultural competence, is the competence for bettering the lives of students, families, and their communities. With this competence, students will realize and value their own cultural beliefs and practices and improve their socioeconomic status. It will also help them make more informed decisions about their lives by gaining access to a broader culture. Sociopolitical consciousness requires teachers to educate themselves both on local sociopolitical matters (such as school administration election policies, community activities) and general issues impacting students' lives (such as unemployment, access to health services, accommodation, etc.), so that they can raise consciousness among their students.

In a democratic, equitable society, educating culturally responsive teachers to meet the needs of diverse children is a necessity. Although it might not be possible for teachers to change structural inequalities ingrained in the system, "culturally relevant pedagogy" might make education more accessible to minority students. Recognizing the need to bridge the achievement gap and to offer minority students citizenship education, many teacher education programs have added one or two courses on multicultural education to their curricula. As Villegas and Lucas (2002) argued, despite being crucial, these add-on courses do not offer a comprehensive solution to the complex issue of preparing culturally responsive teachers. Rather, there is a need for a coherent approach (Villegas & Lucas, 2002). For promoting the development of culturally responsive teaching, Villegas and Lucas suggest classroom-based practices such as creating classroom communities, learning about the history and current experiences of diverse groups, and reading or listening to the accounts of successful teaching in diverse settings. Lea (2010) also describes how she engaged pre-service teachers in getting to know students and families from low-income backgrounds through community action projects such as oral history and funds of knowledge.

This study seeks to understand the basic principles of multicultural (teacher) education from the lens of educators living in Arizona under the light of the conceptual

background summarized above. In line with this purpose, approaches, experiences, and practices of multicultural educators in Arizona will be explored.

## **Method**

### **Research Model**

This study was designed as a qualitative case study. A case study focuses on a person or a structure within a specific time and location holistically (Merriam, 2009). The strong side of a case study is its focus on real-life experiences of real people conveying their realities in their complexity (Nunan & Bailey, 2009). The case of this study is eight educators teaching in Arizona and their approaches to multicultural education.

### **The Role of the Researcher**

In qualitative research, "the researcher is the primary instrument for data collection and analysis" (Merriam, 2009, p. 7). The positionality of the researcher and the conceptual lens they use inform the selection of the research topic, the research design, field notes, interview questions, and the selection of the participants. For qualitative research, "society does not exist in an objective, observable form" for discovery (Savin-Baden & Howell Major, 2013, p. 6). Rather, people produce knowledge about society in the light of their own worldviews. Therefore, subjectivity is intrinsic to qualitative research, which makes it necessary for the researcher to convey their own positionality and subjectivity (Hatch, 2002). For this reason, I will write about my positionality in this section.

I identify myself as a researcher of English language teaching and teacher education and I work on critical pedagogy, critical teacher education, and critical applied linguistics. As more and more teacher candidates encounter multilingual and multicultural students without receiving any formal education in Türkiye, I developed an interest in multicultural education. That is why I conducted this research with the educators in Arizona experienced in multicultural education. I analyzed the findings from the critical pedagogy lens.

### **Historical/Cultural Context**

The state of Arizona joined the USA in 1912 after having been under the reign of Mexico for some time. As the first stop for refugees fleeing from Latin America, a great number of Mexicans live in the state. The USA is in fact a country of immigrants, as it continued to receive migrants after becoming an independent country. The first wave of immigrants was British, Scandinavian, German and Irish, whereas in the second wave, immigrants were from the South and East Europe. In the second half of the 20th century, a big majority of the migrants were Latin Americans and Asians (Gerken, 2013).

The first residents of the area are known to be indigenous American people,

who resided in the area far earlier than the White people. Yet, indigenous populations of the area were massacred when the Spanish and Anglo-Saxon "white man" arrived at the west coast and waged a war against the native Americans. Indigenous people of the area were impoverished and disempowered with the diseases coming with the Europeans, the slaughter of the buffalos by the White, invasion of their lands, and their forced exile into reservation areas on the desert. Although indigenous people resisted moving into the reservation areas for a long time, they were forced to give in by the US government.

As Arizona is at the heart of the area known as the "Wild West", many western movies were shot there. Sitting Bull (1831-1890), who became a popular culture item due to Western movies, was the real chief of a group of Indigenous people. After fighting against the US army for a long time, he surrendered owing to the starvation of his tribe. In 1885, he was invited to take part in the Wild West show of Buffalo Bill, who killed buffalos. Although Sitting Bull became world famous with this show, he was enraged by the poverty he saw visiting one city after another. After being humiliated by the audience, he left the show and went back to his tribe saying: "I'd rather die an Indian than live a white man." In 1889, American government wanted to take Sitting Bull into custody as they saw the resistance spirit among the indigenous people as a threat. He was killed during the fight with the police officers who came to arrest him (Sitting Bull, 2019). The oppression of native American people did not end with forced migrations, starvation, disease, and massacre. In the Western movies, native Americans were turned into show objects and depicted as primitive and wild. Their genocide and the impoverished life conditions in the reservations were made invisible with these movies, and the diverse languages and cultures of indigenous people were represented as homogenous. The tragedy of indigenous people continues to this day. They reside in scattered reservation areas on dry land. There are no facilities or grocery stores around.

### **Participants**

Participants are composed of 4 academics working in the college of education and 4 teachers working at K-12 level. Participants were reached through snowballing and they were given nicknames. Table 1 below presents biographical information of the participants:

**Table 1***Participants*

| <b>Participant</b> | <b>Status</b>  | <b>Identity</b>  | <b>Experience</b>  |
|--------------------|--|--|--|
| Richard            | A senior scholar<br>Research interests are critical education, social justice and the education of indigenous people   | Italian heritage<br>third-generation<br>white American   | He worked as a social science teacher in the reservation area and at a school populated by impoverished black kids |
| Susan              | Associate professor<br>Conducted research on the languages and identity construction processes of indigenous people living in the northern states of the USA | A white woman in her mid-forties coming from an upper-middle class family  | Started as a French teacher, worked in the Peace Corps in Philippines  |
| David              | Associate professor<br>Research interests are critical education, race studies, indigenous people's culture  | In his 40s, raised as a multicultural person with an American father and a Latin American mother<br><br>Received his formal education in Venezuela until high school | Worked as a teacher at a private primary school in Paraguay for seven years  |
| Casey              | Instructor<br>Works on special education   | Comes from Hopi tribe and is in his 40s.   | Taught at the reservation area and worked as the special education director at a high school                       |

**Tablo 1 (continued)**

|       |  |  |   |
|-------|--|--|---|
| Faruk | Teacher<br>A school principal at a charter school educating Navajo and Hopi kids coming from the reservation area                        | A Sunni-Turkish man in his 40s. He had his undergraduate education in Türkiye and received his master's in the USA | He taught at the public schools with impoverished kids from culturally and linguistically diverse families. He has been in school administration for the last ten years |
| Margy | Teacher<br>Teaches in the poor neighborhoods in Arizona  | A white teacher in her late 30s  | She has been teaching at diverse institutions for the last 16 years<br><br>Worked as a voluntary teacher in Egypt for a few months teaching Sudanese refugees           |
| Linda | A retired teacher works as a substitute teacher  | A 60-year-old White woman who grew up in California in an upper-class family                                       | She worked as a teacher in the reservation area for 26 years and taught in an impoverished area with a high population of immigrants for 5 years                        |
| Ellen | Special education specialist, administrator in a university unit offering education support to disabled students in the reservation area | She comes from a wealthy family. She is white and in her 60s   | Started to teach in Navajo reservation as a special education teacher   |

**Data Collection Instruments***Field Notes*

My entry into the field started with my visit to the USA as a visiting scholar. My supervisor Richard introduced me to other educators in the field, which facilitated my



acceptance. I observed classes of Richard, Susan and David and visited schools they worked with. I contacted K-12 teachers they were in touch. I visited museums and the reservation areas of native American people. I acted as a participant observer on every occasion I attended and I tried to learn from all the people I met. After each encounter, observation, or museum visit, I wrote field notes.

### *Interviews*

I used individual semi-structured interviews to collect systematic data from the educators. I conducted in-depth interviews lasting around one hour with each educator and audio-recorded them. Most interviews were conducted at a quiet cafe over coffee and tea. Interview questions were about the educational backgrounds of participants, their experiences as to multicultural education as students and teachers, and their approaches to multicultural teacher education. All interviews were conducted in English except one with a Turkish participant (Faruk).

### **Ethics Committee Approval**

Ethics committee permissions have been taken both from the university I work in Türkiye (ODTU, Protokol No: 2018-EGT-082) and from the host American university (NAU, Proje No: 1382236-1). The position of the researcher was clearly expressed in the article. Informed consent of the participants was taken, and the identities of participants were hidden in the research report.

### **Data Analysis**

To have a systematic flow of data analysis, I used Wellington's (2000) steps of qualitative data analysis: immersion, reflecting and standing back, analyzing data, synthesizing, and returning for more data. In the first reading, I coded data summarizing participant responses. In the second reading, similar codes were combined into categories (Saldaña, 2015). Through constant comparison method (Merriam, 2009) new categories were created or existing ones were merged. The third reading cycle turned categories into themes. Two major themes emerged, as seen in Table 2.

**Table 2**

#### *Themes and Categories*

|   |  |
|---|--|
| Basic principles of multicultural education for participant educators         | Creating a safe space                      |
|   | Gaining trust                              |
|   | Gaining cultural competence                |
|   | Moving beyond rage                         |
|   | Raising consciousness about their rights   |
| Basic principles of multicultural teacher education for participant educators | Raising social awareness                   |
|   | Building dialogic relationships            |
|   | Creating spaces for experiential knowledge |
|   | Benefiting from narratives                 |

## Results

### Basic Principles of Multicultural Education for Participant Educators

Five themes emerged from the narratives of participant educators: creating a safe space, building trust, gaining cultural competence, moving beyond rage, and raising consciousness about their rights. Respect to language and culture, gaining trust and creating safe spaces have already been discussed in earlier studies (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May and Sleeter, 2010; Sleeter, 2024). However, moving beyond rage is not a very common theme. Raising consciousness about their rights is consistent with the critical multicultural education's (Au, 2009; May, 2009; Sleeter and Grant, 2007) aim to educate students as change agents. Still, narratives of participant educators do not focus on raising critical awareness (Freire, 1970) among diverse students.

#### *Creating a Safe Space*

Participant educators declared that school is a place for impoverished multicultural students to get a hot meal. It is also a safe space where they are not exposed to violence. Margy indicated that students in the schools she worked at were very poor and were therefore entitled to receive free breakfast and lunch. In her practicum school, students took an extra sandwich to eat at dinner and the teachers pretended not to notice:

*Those kids were all Mexican with one Sudanese kid. Half of the Latino kids did not speak English. The teacher didn't know what to do with them. Very poor area. Students were happy to come to school for friends and free food. They were tired and would fall asleep in class. One girl came to school with an enormous black eye and she said she hit the monkey bars. But there were no monkey bars. She got that from her dad. We tried to support them. Even if school cannot change their life conditions, it could create a safe space for them and teach them to love and respect themselves and others. You hope they will get there without joining their uncles or brothers in prison.*

Ellen, who started as a special education teacher in the reservation area, stated that it was a miracle that kids in the reservation area reached school 40 years ago, as the roads were covered with mud in rainy weather. I heard there are similar problems even today. Similarly, Faruk highlighted the fact that 70 to 80 % of the students received either free or reduced-price meals in all the schools he worked at. He said what opportunities or limitations you had closely depended on where you lived in the USA. For Faruk, the problems were based on the fact that resources were not equitably allocated. There were still residencies with no electricity or water or a grocery store nearby. He added that unemployment and suicide rates were high.

*Alcohol consumption, sexual abuse cases, marihuana, heroin, drug abuse are too common. Still, school is a place where kids feel safe and where they eat*

*nutritious food twice a day. All teachers are genuinely caring for children. Having such an atmosphere at school makes one feel secure.*

Points made by Margy, Ellen and Faruk are in line with Ladson-Billings' (2008) argument that poor students are "school dependent." Their basic needs are not met if the school does not provide a safe environment or meals.

### ***Gaining Trust***

Susan asserted that the year 2012 was important for the USA for the non-white students in the USA exceeded the number of white students for the first time. Rather than seeing them as deficits, Susan argued, we should see them as valuable assets we will learn together. For all participants, respecting the languages and cultures of students and following an inclusive pedagogy were important. Faruk underlined that you should not look at these diverse people with pitying ideas, as that gaze would inform your speech and body language. Teachers should have the curiosity to learn more about the lives of their students, whom they should approach with respect. In a similar vein, Richard pointed out that it is essential to learn the cultures of indigenous people and to respect what is sacred to them:

*I had some insensitive pictures on the wall. I had some native american pictures that represented their struggles as a people. One day one Anglo teacher came. Married to a Navajo man. She told me to take that down. There are dead people on that picture. Death was something not talked about in the Navajo culture. When someone dies, no Navajo can touch the dead body. Somebody from outside comes to take the body. I took it down.*

Faruk talked about the lack of trust in the White world, which sometimes stemmed from the lack of knowledge about how the system works. When indigenous people took their kids to the hospital and were prescribed medicine, they thought that they were sedating their children with drugs:

*The problems of indigenous people are different because of the historical power struggles between the Americans and native Americans. Gaining their trust will last long. For one thing, they approach all teachers as people who would not stay long. They would not listen to you. They would not build a relationship with you. They are suspicious of newcomers and think they will try to deceive or exploit them. When they see you are there for a long time and do not give up on them, they start listening to you.*

Faruk's remarks remind one of Nelson-Barber's (2017, p. 2) findings as to the reasons underlying the problems in the education of indigenous people: "generations of cultural trauma (genocide, punishment for use of heritage language, abuse in boarding schools, etc.), loss of community self-determination, loss of personal and collective self-efficacy, separation from ancestral homelands and land based practices, leading to loss of cultural identity, harmful effects of human intervention on the land (such as dams, mining, toxic waste sites, etc.), disruptive impacts of weather and

climate on subsistence activity, compromised mental and physical health owing to stress and unhealthy diet, etc.”

It is very crucial to build trust-based relationships in multicultural education (Pratt-Johnson, 2006). Richard and Susan were approached with suspicion due to their white Anglo-American identities, which were associated with the historical oppression of the whites. Both of them sensed this lack of trust and distance when they went to the reservation areas as a teacher or a researcher at first. Richard’s Navajo babysitter and Susan’s visit with her mother impacted how they were received by the community. Only with these actions were they able to gain their trust. Otherwise, Susan would not be able to communicate her genuine interest in learning from them and sharing with them what she knew. She worked with an indigenous guide to learn about their rituals and communication styles.

### ***Gaining Cultural Competence***

For Ladson-Billings (2008), cultural competence means acknowledging one’s own cultural beliefs as well as learning about the broader culture to advance their socioeconomic status. Linda, who taught at the reservation for years, said she was happy to see the Navajo language and culture was taught at schools:

*Our kids had to take Navajo culture and language. How do you introduce yourself, your clans. I was really grateful for that. Parents liked that. A lot of them spoke Navajo at home. Parents did not want to teach Navajo that much. They knew that English is what they needed to succeed.*

Faruk indicated the medium of instruction at their school was in English, but the students also received Navajo language courses:

*Tribal languages are all based on oral culture. They did not have an alphabet. Now they have a Latin alphabet but only a small minority can read it. When we say language education, it is kids sitting in a circle and learning some things. They do not have Western style writing, or calendar. What they teach kids are songs, sayings about their values, ritual practices and songs for some events. About 300-400 songs.*

Students’ learning their heritage languages and cultures increased their cultural competence. Casey, an indigenous educator, stated that his students went back and forth between two villages and they were very competent in their own cultures and religious practices. Yet, this knowledge was never shared in the school setting. The school knowledge and the tribal knowledge were totally separate. Because they did not have the space to problematize the conflicts between their own culture and Anglo-American culture, they had difficulties in relating two distinct epistemologies. Seeing this gap is one reason that drives kids away from school, lowering their academic success (Cummings et al., 2012; Nelson-Barber, 2017), Casey started to bring students’ identities and cultures more into schools (Martin et al., 2017). When Casey

started to work in the reservation, he realized some things he had not noticed earlier about his tribe:

*Cultural context of disability ... defining that term was not a defined term for Hopi. Our community values were so much around inclusion. Going back to that environment I became more aware how do we introduce this term in a culturally relevant and appropriate way to the community. Those were the very strong cultural conflicts between my background and my community. By inviting community to our classroom and talking about what special education is about. Doing community events by incorporating cultural activities and weaving baskets and doing other type of things.*

Casey's narrative shows how key teachers are in developing cultural competence in their students. Because Casey was also educated in Western epistemologies, he had a hard time making those connections:

*For the senior students with disabilities who are graduating, we would sit down with their families and develop plans for their life after graduation. If you want to stay here in the community, stay connected and we could talk about employment and developing skills for that. But once a grandmother stopped me with her granddaughter. We don't want any of the plans. We have made a decision as a family that our granddaughter is going to be the next one to take over the family home. That's a perfectly valid outcome when you think in the context of the language and culture of a tribal community. I was shocked at myself for missing it in the first place although I came from the same community. We were still identifying this idea of success according to external values, but this was also success in this community. But I was still missing some things that would help my community.*

Casey aimed to show indigenous students coming to university that someone like himself was a faculty member there. He also wanted to help them make the connections between the local culture and the Western culture. Faruk also talked about the conflict between the Western values and those of the indigenous people. He had a hard time deciding which one was right. What Lee (2017) suggests for the dilemmas Casey and Faruk felt was community-engaged learning. This would attract the attention of marginalized students into education. This practice centers on prioritizing community values and interests in and out of the school. Thus, education becomes directly relevant to students, who could implement what they learnt in their communities.

### ***Moving Beyond Rage***

Faruk stated that some of the indigenous students at his school had hatred toward the White and therefore, they had difficulties adapting to high school:

*Now they are in a school where 95 % of the students are Navajo. When they go to a high school, only 10 to 15 % of the school population is native American.*

*They struggle. If they are not very determined, they drop out. When they are at high school, they start understanding what is happening around them or what happened in history. There are kids growing up hating white people. Why am I going to this school? Why are all my teachers white? They cannot get out of the vicious circle, unfortunately.*

Casey indicated that marginalized communities like indigenous people had this rage naturally, which needs to be understood, accepted and faced. The roots of the problems should be analyzed critically. For Casey, just rage could make their communities cease to exist:

*Yes, we have a dramatic history and what they have done to us. We have to understand that and we have to be the leaders identifying ways to help our communities heal and they can open their lens to talk about those critical perspectives. Yes, the rage is there but how can we take it into something that is helpful to us. If we are expressing that without any solutions, eventually we will cease to exist. We have to find ways to help us sustain ourselves with the changes of time. The need to develop this awareness for the benefit of all humanity, not only for native Americans. We have to accept this rage and educate ourselves to take that next step.*

In a similar vein, Richard talked about the significance of understanding the underlying reasons behind resentment toward refugees:

*Teachers have to understand where resentment comes from. Start from the problem. Explore the class foundations of resentment. People say that refugees replace their jobs and bring poverty to their cities. For a family who cannot put food on the table, it is easy to accept the narrative that these people are enemies.*

Casey and Richard thought different dimensions of rage should be analyzed critically, but they did not suggest concrete solutions. Casey argued that their communities would not survive if they suffocated in rage, following Kubota's (2021) warning not to compete in the Oppression Olympics. What Kubota suggested was for the oppressed people to struggle for equity in solidarity. To express this rage in a healthy manner and to channel it to destroy racism, one could benefit from anti-racist pedagogy (Kubota, 2021). Anti-racist pedagogy does not only involve respecting racially minoritized people but to question power and ideology reproducing domination. It analyzes the existing situation critically and dialogically drawing from critical pedagogy's unity of reflection and action, and aims to transform the world via critical action (Freire, 1970; Kubota, 2021).

### ***Raising Consciousness about Their Rights***

For Richard and Ellen, cultural competence is vital, but it is not enough for native American people to protect their rights.

*Knowing that legislations are part of an ongoing negotiation is an essential part of culture education for native Americans. Knowing about their customs, food,*

*lifestyles, norms, religion is minor in my opinion. Culture is to social justice is what flavor is to food. Sovereignty and justice and conditions that go along with power are to social life what nutrition is to food. Mere teaching of culture reproduces status quo, and it could also reduce, rather than encourage, the acknowledgement of a conversation about rights. Talking about rights is also talking about culture. What are my rights as a citizen that allow me to express myself culturally?*

Ellen indicated that she saw Navajos were exploited severely just because they could not advocate for their rights. Therefore, it was important to teach them how to defend their rights, make a complaint or take it to court. For Richard, if native Americans did not know their rights, they would be easily deceived, their rights would be taken away, and their reservation areas would be decreased:

*I came to understand that native American people, 550 tribes or so, they have their local jurisdiction, but unified in one way: they are named in the constitution. The rights of the Black or refugees are stated in the constitution with general terms. The conditions of native Americans are different. So, they should be educated to know their rights.*

One of the most important steps in encouraging advocacy among students is literacy. Richard realized students had a hard time comprehending what they read when he went to the reservation. Ellen also noted that many people learn literacy not at school but in prison. Remarks of Richard and Ellen show critical literacy and advocacy are essential elements in multicultural education. From the perspective of critical multicultural education, these elements are very crucial. However, critical praxis should not be limited to advocacy, it should encourage students to struggle with injustice, inequity, racism, etc. contributing to transformation (Freire, 1970; May, 2009).

### **Basic Principles of Multicultural Teacher Education for Participant Educators**

Although creating safe spaces, gaining trust, building cultural competence, and transforming rage into advocacy were foregrounded in multicultural education in the narratives of participant educators, critical consciousness and action were not highlighted. However, when it came to the education of multicultural teachers, educators underlined raising social consciousness in teacher candidates for them to understand the students' needs and lifeworlds as well as building dialogic relationships with them. Participant educators also indicated that student-teachers should experience the life conditions of students to understand the community culture deeply. They also pointed out that listening to the narratives of the community would help. These themes correspond with Ladson-Billings's (2008) culturally relevant pedagogy.

### ***Raising Social Consciousness***

Ladson-Billings (2008) argues that teacher candidates usually start their profession with a romantic understanding, and they expect their energies would be welcomed by their curious students, who appreciate their efforts. However, real life is far from this ideal. Impoverished black students are leading complex and difficult lives, just as other students. Therefore, they challenge even the best intentions of their teachers. When teachers have romantic expectations about their students, they quickly begin seeing their students as "problems," especially if they cannot interpret their lifeworlds in their historical and social context. The classroom ceases to be a space for learning and becomes a place where students are disciplined and order is maintained.

For this reason, David directed attention to the fact that teacher candidates should not limit themselves to the courses offered at the college of education; rather, they should be in contact with gender studies, ethnic studies, political science, crime studies, etc. If teachers do not see the connection between these areas and education, they cannot perform their profession for long. College of education students should be readers in the real sense of the word and have a deep commitment to intellectual thought. David wanted his students to question what they did and why. He did not want them to suffice by following the orders. Similarly, Richard believed teacher education should be synthesized with history, politics and philosophy and involve freedom, democracy and education of the public. Teacher candidates should learn about the struggles of people fighting for freedom and their rights in history. Raising social consciousness was essential in teacher education. In his classes, Richard synthesized education with philosophy, sociology, and politics and linked theoretical discussions with daily problems:

*Opportunities should be created for students to experience democracy. Students should take part in decision-making for them to become independent decision makers. They should be reminded that their ideas matter and they will replace our positions one day. I told them that we were all treated like parrots at this university. I told them our rights were stolen. That is why I established a teachers' union. I told students to unite and organize with their colleagues. I tried to be a model for them.*

The social consciousness David and Richard aimed to raise among teacher candidates is parallel to sociopolitical consciousness, suggested by Ladson-Billings (2008). For this consciousness, teachers should educate themselves about local sociopolitical issues (such as school management policies, community activities, etc.) and general sociopolitical issues impacting students' lives (such as unemployment, access to health services, accommodation, etc.).

### ***Building Democratic and Dialogic Relationships***

Teacher educators who tried to raise sociopolitical consciousness among teacher candidates followed Freire's (1970) dialogic critical pedagogy. Susan believed in a



pedagogy in which students were actively involved in the learning process, power was shared, each individual contributed with their identities into the learning process and relationships and community spirit were foregrounded. David pointed out that the majority of teacher candidates in their college were lower-middle class white women who had never experienced dialogue before. They came from isolated contexts, where they contacted only those sharing their identities. Most of them had to work while studying at the university. They had never thought about their identities and they had been assimilated by the dominant culture. He was inviting his students to think outside the assimilationist frame of thought:

*I think one of my students had a deep trauma. Therefore, we could only take this far in deconstructing assimilation. Because it is too painful for her to go that far. We are still in touch. I guess she is still trying to digest what we discussed. Another student realized how assimilated he was. He didn't want to be associated with the Navajo culture, so he cut his ties with that culture. Another student identifying themselves as queer was more open to such a dialogue as a member of a marginalized group.*

As can be seen from David's narratives, David's relationship with his students and his encouragement to understand their personal lives from a political lens impacted them deeply. With his pedagogy, David implements critical multicultural education and leads his students to transform their identities. Susan also mentioned that some of her students came from very conservative families:

*When students have a sexist or racist discourse, calling out, "wow this was a very ignorant comment" would not work. Rather, we should work on what we could do with this information. We should dialogue with that student while we pay attention to who is excluded from that conversation.*

For Susan, the most important point in her pedagogy was building genuine relationships with her students. While David and Susan respected their students' cultural and ideological identities, they introduced them to diverse viewpoints. In this way they were implementing equitable, anti-discriminatory multicultural education, as suggested by Banks (2007). They were directing their students to question themselves as well as the power dynamics they observed in their societies. They built egalitarian relationships with their student-teachers.

#### ***Creating Spaces for Experiential Knowledge***

Cummings et al. (2012) stress that home and family visits are vital in multicultural education. Quijada Cerecer (2011) asserts native American families wish to have a genuine relationship with the teachers and the academic success of students is dependent on this community spirit. Faruk thought it would be a life-changing experience for teacher candidates to go and observe where their students lived:

*When you personally experience a reservation by spending a few days there, you do not ask your students why they are late. When you know their family dynamics and see they help out in the family, you become more tolerant.*

David believed teachers should know their students' lifeworlds:

*If you do not know who your students are, you can't understand the school context. The technical questions you ask do not mean much then. What are the issues of these students? Is the teacher going to live in their neighborhood? What will the teachers miss out about the students' lives if they live somewhere else. If the teacher is afraid of living in the same neighborhood with their students, what would this tell about their relationship with the students?*

The idea that student-teachers should get to know their students' lives was expressed in critical teacher education as well (Reed and Black, 2006; Zeichner and Flessner, 2009).

On the other hand, Margy asserted that teacher candidates should be informed about the difficulties they would face in disadvantaged areas. Yet, there was still no way to prepare teacher candidates for the harsh reality:

*There is no preparation for seeing a student with a black eye. You may read what is written on this but there is no way you can understand how it feels until you see it.*

Margy also directed attention to the fact that teachers should not neglect themselves. She knew a teacher who worked for 35 years in the reservation area, who dedicated her life to the students there. She had neglected herself trying to help her students and sacrificed her health. Therefore, teachers should learn how to protect their health and teacher candidates should be warned about that. Margy believed they should do yoga, sports, meditation or keep a diary or engage in other activities to heal themselves.

### ***Benefiting from Narratives***

For Susan, narratives were as important as classes, readings and discussions. Personal narratives had been transformative for her. Therefore, she wanted her students to experience something similar. Most of the assigned readings of the course she taught were based on personal narratives. She had invited four guest speakers into her class and asked them to share their experiences.

The first guest speaker was a faculty member with a serious hearing disability. She had not had a chance to have a hearing aid until she was 25. She started her lesson by distributing earplugs to all students and asked us to close our eyes. Then she read a story. After that she wanted us to answer questions related to this story helping us experience what students with hearing disabilities go through. If you ask a student with hearing disability to close their eyes, you ask them not to use their other senses, which help them read lips or observe body language. This makes it harder for them to follow the course content. If the teacher turns their back at the students or covers the

board with their body, it becomes difficult for the students with hearing disabilities to focus. Likewise, when the teacher moves around the class, students with hearing abilities cannot follow the teacher. When she asked her teachers to repeat the questions in her former school life, her requests were rejected, which pushed her to struggle for her rights. She advised us to teach students to fight for their rights.

The second guest speaker, David, asked students if they had any migrants in their families and where their ancestors came from. Most students said their ancestors had migrated from diverse settings in Europe. David stressed that it is important to know where we came from in a country with social amnesia. If we did not know our family history, it would be difficult to get to know our students. He asserted that white Americans usually do not see themselves as migrants and they usually cannot answer questions regarding their family backgrounds. He also knew very little about his American father's background but knew his Latin American mother's story and family roots well. This was because of the policy of US imposing people to leave their family roots aside and mix all cultures in a melting pot.

The third invited speaker was a faculty member who had a trans child. He started the class by saying we lived in a heteronormative and gendered society. According to a research study conducted in 2015 in the USA, LGBT+ students did not feel safe at school. That is why they escaped from school, avoided restrooms or the locker rooms or did not participate in extracurricular events. Those who were exposed to physical or sexual abuse did not inform authorities. When the guest speaker was telling the story of how his kid was bullied at school, he was in tears.

The last guest speakers of the course were a native American teacher with his two high-school kids. First they introduced themselves in their local language. They all had headbands and long necklaces. They said the clothes they were wearing that day were not special to this occasion; they always wore clothes like that. The elder son said whatever they wore on their bodies reflected nature, as they believed nature is their mother and a person learns a lot from their mother. He said they came from the clan of their mother and their communities were matriarchal. Darren told the story of Navajos' forced migration, how they went on a long walk of exile and how they suffered along the way where most lost their lives. Then he mentioned how native Americans were oppressed in the boarding schools. Her mother was taken from her family by force to be sent to a boarding school.

Susan implemented critical multicultural teacher education in her classes. Just like May (2009) and Sleeter and Grant (2007) suggested, she problematized sexism, racism, refugee problems, the conditions of native Americans, and disabilities in her classes to raise sociopolitical awareness. She asked her students to read theoretical articles as well as narratives depicting the lives of oppressed groups and invited guest speakers. In this way, she wanted teacher candidates to understand the realities of disadvantaged groups from different dimensions. Susan also wanted her students to talk with members of a historically marginalized group and to analyze their stories.

What Susan used was in line with Lemley's (2017) use of oral history in teacher education. This method is mind-opening both for privileged students and the marginalized ones as they hear diverse stories. Privileged students realize their privileges while historically marginalized students see their stories are given importance. Students engaged in oral history find a way to transmit these stories and to act as advocates for others.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

This study explored the basic principles of multicultural (teacher) education from the participant educators' lens. Participants gave importance to building safe spaces at schools, gaining trust, and helping students gain cultural competence. Even though they did not give concrete suggestions as to how people would move beyond rage, anti-racist pedagogy or critical pedagogy could be followed for students to practice unity of critical reflection and action (praxis) (Freire, 1970; Kubota, 2021). Participants' aim to boost critical literacy among multicultural students for them to advocate for their rights is under the coverage of critical multicultural education (Au 2009; May 2009; Sleeter and Grant, 2007). Still, participants did not talk about raising critical consciousness among students or encouraging them to take critical action (Freire, 1970). On the other hand, participants stressed dialogic egalitarian relationship building with teacher candidates and to raise social consciousness among them. They directed them to reflect on inequality, injustice, racism and discrimination in their classes. They foregrounded home visits and community-based practices for teacher candidates to understand their students' lifeworlds deeply. It could be argued that participant educators focused on educating teachers as change agents (Sleeter and Grant, 2007).

The findings of the study showcase that participant educators have different missions for multicultural education and multicultural teacher education. For the participants, multicultural education should aim to educate culturally competent students, who could advocate for their rights whereas teacher candidates are educated as transformative intellectuals. This gap in their perceptions might be associated with the developmental characteristics of the different student groups. It might also stem from the educators' approach to multicultural students as "objects to be saved" (Freire, 1970) unconsciously. From the perspective of critical pedagogy, students at any level might engage in dialogue with their teachers and gain critical consciousness to become change agents. If teachers and educators get away from the hierarchy of teachers and students, both parties might liberate themselves in solidarity and transform themselves individually and collectively.

This study provides clues as to a general framework in multicultural education. Critical multicultural (teacher) education should be synthesized with history, politics, sociology and philosophy. Anti-racist pedagogy, critical theory, sexism, etc. should be covered in every class so that students and teachers develop a critical language. Teaching students their rights, encouraging them to experience democracy by taking part in decision making processes, sharing power and responsibility in the classroom,

and being a role model might prepare them to become change agents. Teacher candidates and their students educated in such an atmosphere will become influential in creating a democratic school and society, in which individuals are at peace with themselves. They may play a key role in making societies peaceful, just and livable. Unity of theory and practice, experiential and community-based learning opportunities should be created. One of the most important components of culturally responsive pedagogy is to involve students in the lessons three dimensionally with their lives, families, and cultures (Au, 2009). Teachers should encourage their students to tell the stories of their communities. When the learning process is meaningful for learners and they find themselves and their identities valuable, they might take part in the learning processes more actively, take responsibility, and experience long-lasting, meaningful learning.



## Çokkültürlü Eğitime “Vahşi Batı”dan Bir Bakış

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 25.10.2024     | 18.02.2025   | 15.04.2025   |

**Yasemin Tezgiden-Cakcak<sup>1</sup>**   
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

### Öz

Popüler kültürde “vahşi batı” olarak ifade edilen, ABD’nin güneybatı eyaletlerinden biri olan Arizona’da çalışan eğitimcilerin çokkültürlü eğitim anlayışlarını araştıran bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Arizona’da çalışan sekiz eğitimcinin katıldığı bu çalışmada araştırmacı, sekiz ay boyunca saha gözlemleri yaparak notlar tutmuş, katılımcılarla derinlemesine mülakatlar gerçekleştirmiştir. Çalışmada eğitimcilerin bakış açıları eyaletin tarihsel, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamı içinde betimlenmiştir. Farklı nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiziyle katılımcı eğitimcilerin bakış açısından çokkültürlü eğitimin ve çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel ilkeleri saptanmıştır. Eğitimciler çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri arasında güvenli bir alan yaratmayı, güven kazanmayı, kültürel yetkinlik kazanmayı, öfkenin üstesinden gelinmesini ve haklarını öğretmeyi vurgulamışlardır. Çokkültürlü öğretmen eğitiminin ise deneyim odaklı olması gerektiğinin altını çizmiş, diyalog temelli demokratik ilişkiler kurulmasını, anlatılardan yararlanılmasını ve toplumsal bilinç kazandırılmasını önermişlerdir. Eğitimciler çokkültürlü eğitimde kültürel yetkinlik kazanmış hak savunucusu bireyler yetiştirmeyi amaçlarken çokkültürlü öğretmen eğitiminde ise değişimin öznesi öğretmenler yaratmayı amaçlamaktadır.

*Anahtar sözcükler:* Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretmen eğitimi, kültürel değerlere duyarlı pedagoji, eleştirel çokkültürlü eğitim, eleştirel pedagoji.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Yasemin Tezgiden-Cakcak, Dr., Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta:tezgiden@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5064-8831>

Uzun yıllardır göçmen alan ülkelerde, göçmenlerin yeni ülkelere uyumu yanında ülke vatandaşlarının onlara karşı misafirperver davranmaları ve ortak yaşam kültürünü geliştirmelerini sağlamak için “çokkültürlü” eğitim modelleri uygulanmaktadır. Söz konusu ülkeler “toplumsal cinsiyetlerine, toplumsal sınıflarına, etnik, ırksal ve kültürel özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin okulda eğitim almaları için eşit koşullara sahip olmalarını sağlamak amacıyla” (Banks, 2007, s. 1) çokkültürlü eğitim programlarını geliştirmişlerdir (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May ve Sleeter, 2010; Sleeter, 2024). Çokkültürlü öğretmen eğitimi programlarında sosyokültürel bilinci olan, farklı kültürlerden gelen öğrencilere pozitif bakış açısına sahip, kültürel özelliklere duyarlı öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Villegas ve Lucas, 2002).

Durum çalışması olarak yapılandırılan bu çalışma, popüler kültürde “vahşi batı” olarak ifade edilen ABD’nin Arizona eyaletinde yapılmıştır. Arizona, Amerikan yerlilerinin yaşadığı ve yoğun göçmen nüfusuna sahip çokkültürlü bir eyalettir. Çalışmanın amacı çokkültürlü bir ortamda yaşayan ve eğitim yapan sekiz eğitimcinin çokkültürlü eğitim anlayış ve deneyimlerini araştırarak onların gözünden çokkültürlü eğitimin ve çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel unsurlarını saptamaktır.

### **Çokkültürlü Eğitim**

“Çokkültürlü eğitim” herkes için eşitlikçi ve adil bir eğitim verilmesini kapsayan hem temel bir kavram hem de eğitimde bir reform hareketidir (Banks, 2007). Çokkültürlü eğitim yalnızca belirli etnik, ırksal, kültürel grupların eğitimi ile sınırlı değildir; cinsiyetçiliği ve farklı sınıfsal konumları, cinsel yönelimleri ya da fiziksel engelleri olan çocuklara karşı yapılan ayrımcılığı önlemeyi de amaçlar. Farklı kültürlerle dair unsurların ders içeriklerine dahil edilmesi kadar önyargıların giderilmesini, öğretmenlerin eşitlikçi eğitim anlayışını benimsemesini, okul kültürünün toplumsal cinsiyet, ırk ve toplumsal sınıf eşitliğini benimseyip yaygınlaştırmasını da amaçlar (Banks, 2007).

Sleeter ve Grant’ın (2007) kategorizasyonuna göre, çokkültürlü eğitime yönelik farklı yaklaşımlar mevcuttur. Kimi yaklaşımlar kültürel açıdan farklı öğrencilerin daha şanslı akranlarına yetişmesi için akademik destek verilmesine odaklanırken başka yaklaşımlar ayrımcılık ve önyargıyı yok etmek için insanlar arası saygıya dayalı ilişkilerin inşa edilmesine öncelik tanır. Kimi yaklaşımlarsa belirli gruplara (kadınlar, engelliler, vb.) yönelik baskılara ilişkin farkındalık yaratmaya çalışır. Toplumsal adalet için çokkültürlü eğitim ya da eleştirel çokkültürlülük (May, 2009) ise ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet, engelliliğe dayalı baskı ve eşitsizliklere odaklanarak bireyleri toplumsal değişimin öznesi olmaya hazırlar (Sleeter ve Grant, 2007). Eleştirel çokkültürlülük ayrıca, tıpkı ırkçılık karşıtı eğitim ve eleştirel ırk çalışmalarında olduğu gibi eşit olmayan güç ilişkilerine ilişkin yapısal bir analiz de sunar. Ancak bu analiz yalnızca ırkçılık ile sınırlı değildir, her tür adaletsizliği kapsar. Bu nedenle gücün ne olduğunu, nasıl kurumsallaştığını araştırırken değişim için nasıl kolektif olarak eyleme geçilmesi gerektiğini de sorgular (Sleeter, 2024).

Toplumsal adalet için çokkültürlü eğitim anlayışını benimseyen Au (2009) sınıf, ırk, ulus, vs. temelli sistematik baskıyı göz ardı eden “çoğulcu” ya da “çeşitliliklere” önem veren eğitim anlayışlarını reddeder. Ona göre çokkültürlü eğitim, toplumsal adalet mücadelesinin bir parçasıdır ve sistematik ırkçılığın, sömürgeciliğin ve okullarda süregelen kültürel baskının sona ermesi için mücadele etmek demektir.

Araştırmacı Gloria Ladson-Billings, 1989 yılından başlayarak yoksul Afrikalı-Amerikalı çocuklarla çalışıp bu çocukların akademik başarılarının ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayan öğretmenlerin çalışmalarını araştırmıştır. Araştırmaları sonucunda bu öğretmenlerin söz konusu çocukların kültürüne duyarlı bir pedagoji izlediği sonucuna vararak bu pedagojiyi kültürel değerlere duyarlı pedagoji (*culturally responsive pedagogy*) olarak kavramsallaştırmıştır. Ladson-Billings’e göre (2008) kültürel değerlere duyarlı pedagojinin üç temel bileşeni vardır: akademik başarı, kültürel yetkinlik ve sosyo-politik bilinç. Kültürel değerlere duyarlı öğretmenler, öğrencilerinin “akademik başarısına”, yani standart sınav başarısına değil, “öğrencinin öğrenmesi”ne odaklanır. Öğrenci, anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşayabilmek için entelektüel açıdan zorlanmalı, zihinsel ve entelektüel gelişimi desteklenmelidir. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin ikinci bileşeni olan kültürel yetkinlik öğrencilerin, ailelerin ve içinde yaşadıkları topluluğun yaşamını iyileştirmeye hizmet edecek bir yetkinliktir. Bu yetkinlik, öğrencilerin kendi sahip oldukları kültürel inanç ve uygulamaları fark edip onlara değer verirken sosyoekonomik düzeylerini iyileştirmelerini ve yaşamları ile ilgili daha bilgili bir biçimde karar vermelerini sağlayacak daha geniş kültürel erişimlerini sağlayacaktır. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji anlayışının üçüncü bileşeni ise sosyopolitik bilinçtir. Öğretmenlerin kendilerini hem yerel düzlemde etkili olan sosyopolitik konularda (okul yönetimi seçimi politikaları, topluluk etkinlikleri, vs.) hem de öğrencilerinin yaşamını etkileyen genel sosyopolitik konularda (işsizlik, sağlık hizmetlerine erişim, barınma, vs.) eğitmeleri ve bu konuları ders içeriğine yedirmeleri gerekir.

Eşitlikçi demokratik bir toplumda kültürel ve dilsel açıdan farklı çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim veren kültürel değerlere duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin mevcut yapısal eşitsizlikleri değiştirmesi mümkün olmasa da kültürel açıdan uygun bir pedagoji ile eğitimi daha erişilebilir hale getirmek mümkün olacaktır. Söz konusu ihtiyacın farkında olan birçok öğretmen eğitimi programına çokkültürlü eğitim üzerine bir ya da iki ders eklenmiştir. Öğretmen eğitimi programlarında bütünlüklü kapsayıcı eğitim programlarının yürütülmesi, verilen tüm derslerin içeriğinin çokkültürlü eğitim anlayışı ile uyumlu olarak düzenlenmesi gerektiği dile getirilmektedir (Villegas ve Lucas, 2002). Villegas ve Lucas (2002) ayrıca öğretmen eğitimi programlarında topluluk kültürünün yaratılması gerektiğini ifade eder. Farklı kültürlerden ve kimliklerden gelen insanların tarihleri ve mevcut deneyimleri üzerine metinler okunup videolar izlenmesini ve kapsayıcı eğitim konusundaki başarılı örneklerin incelenmesini önerir. Lea (2010) topluluk projeleri yürüterek az gelirli ailelerden gelen çocukları ve ailelerini tanımak için öğretmen adayları ile çalışmalar yaptıklarını anlatır.



Bu çalışma yukarıda özetlenen kavramsal çerçeve ışığında Arizona’da yaşayan eğitimcilerin gözünden çokkültürlü eğitimin ve öğretmen eğitiminin temel unsurlarını saptamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Arizona’da yaşayan eğitimcilerin çokkültürlü eğitim konusundaki yaklaşımları, kendi deneyimleri ve uygulamaları bağlamında ele alınacaktır.

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması belirli bir zaman ve mekandaki bir programın, bir kişinin ya da yapının bütüncül olarak derinlemesine incelenmesini ele almaktadır (Merriam, 2009). Durum çalışmasının güçlü yanı belirli bir ortamdaki gerçek insanların gerçek deneyimlerine dayanması ve onların gerçekliğini kendi karmaşıklığı içinde yansıtmasıdır (Nunan ve Bailey, 2009). Arizona’da yaşayan sekiz eğitimcinin çokkültürlü eğitim deneyim, anlayış ve uygulamaları bu çalışmadaki durumu oluşturmaktadır.

#### **Araştırmacının Rolü**

Nitel araştırmalarda “veri toplama ve analizinin temel aracı araştırmacının kendisidir” (Merriam, 2009, p. 7). Bu nedenle konu seçiminden, araştırma desenine, saha notlarından mülakat sorularına ve katılımcıların seçimine kadar araştırmacının öznel konumu ve araştırmada kullandığı yorumlayıcı perspektifin etkisi belirleyicidir. Zira “toplum nesnel, gözlemlenmeye, keşfedilmeye hazır bir şekilde bulunmaz” (Savin-Baden ve Howell Major, 2013, s. 6). Bireyler toplumu, kendi dünya görüşleri çerçevesinde yorumlayarak bilgi inşa ederler. İşte bu yüzden öznel bakış açısı nitel araştırmaya içkindir. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmacının kendi bakış açısını ve öznelliğini ortaya koyması beklenmekte, araştırma raporlarında “ben dili” kullanılarak araştırmacının öznel duruşu vurgulanmaktadır (Hatch, 2002). Bu nedenle bu makalede ben dili yaygın olarak kullanılacak, bu bölümde araştırmacı olarak benim bakış açım ve araştırmadaki konumum netleştirilecektir.

Kendimi yabancı dil eğitiminde uzmanlaşan bir araştırmacı ve öğretmen eğitimcisi olarak nitelendiriyor, eleştirel pedagoji, eleştirel öğretmen eğitimi ve eleştirel uygulamalı dilbilim üzerine çalışmalar yapıyorum. Türkiye’deki öğretmen adaylarının giderek daha fazla çokdilli, çokkültürlü öğrencilerle karşılaşılıyor olduğunu ve öğretmen eğitiminin mesleğe başlamadan önce bu konuda onları yeterince desteklemiyor olduğunu fark etmem üzerine çokkültürlü eğitim alanı ile ilgilenmeye başladım ve yabancı bir araştırmacı olarak Arizona’da bu konuda deneyimi olan eğitimcilerle bu araştırmayı gerçekleştirdim. Verileri eleştirel pedagoji çerçevesinden analiz ettim.

#### **Çalışmanın Yapıldığı Yerin Tarihsel/Kültürel Bağlamı**

Bir süre Meksika egemenliğinde kalan Arizona eyaleti 1912’de ABD’ye dahil

olmuştur. Latin Amerika'dan gelen göçmenlerin ABD'deki ilk duraklarından biri olan bölgede halen çok sayıda Meksikalı yaşamaktadır. Bağımsız bir devlet olmasından sonra da Avrupa'dan göç almaya devam etmiş olan ABD tam bir göçmen ülkesidir. İlk dalgadaki göçmenlerin çoğu İngiliz, İskandinav, Alman ve İrlandalıyken ikinci dalgadaki göçmenlerin büyük bölümünü Güney ve Doğu Avrupa'dan gelenler oluşturmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısında ise göçmenlerin büyük bölümünü Latin Amerikalılar ve Asyalılar oluşturmaya başlamıştır (Gerken, 2013).

Bölgenin bilinen ilk sahipleri ise beyazlardan yüzyıllar önce bölgeye gelip yerleşmiş Amerikan yerlisi kabilelerdir. Ne var ki İspanyol ve Anglo-Sakson “beyaz adam”ın Amerika kıtasının batısına açılması ve yerlilerle savaşması, bölgedeki yerlilerin büyük ölçüde soykırma uğramalarına neden olmuştur. Avrupalıların kıtaya taşıdığı hastalıklar, yerlilerin besin kaynakları olan bufaloları yok etmeleri, yerlilerin topraklarını işgal edip onları verimsiz, çorak, çöl arazilerindeki rezervasyon alanlarına sürmeleri nedeniyle bölgenin yerli halkları fakirleşmiş, çok sayıda kayıp vermiş ve güçsüzleşmiştir. Amerikan yerlileri uzun yıllar rezervasyon bölgelerine gitmemek için direnmiş, ama ABD hükümeti tarafından zorla teslim alınmışlardır.

Eyalet, “vahşi Batı” olarak bilinen bölgenin kalbi olması nedeniyle pek çok Western filmi bu bölgede çekilmiştir. Kovboy filmlerinden tanıdığımız Oturan Boğa (1831-1890), gerçek bir Amerikan yerlisi kabilenin şefiydi. Uzun süre Amerikan ordusu ile savaşmış, beyaz egemenliğine boyun eğmemek için direnmiş, ama sonunda açlık nedeniyle Amerikan ordusuna teslim olmuştur. 1885'de Oturan Boğa, bufaloları avlamasıyla tanınan Buffalo Bill'in Vahşi Batı adlı gösterisinde yer almaya davet edilmiş, böylece dünya çapında ün kazanmıştır. Ne var ki Oturan Boğa, şov ekibiyle kent kent gezerken gördüğü yoksulluk karşısında dehşete düşmüş, gittiği yerlerde horlanmış ve bir süre sonra şovu bırakarak kabilesine geri dönmüş ve “Beyaz gibi yaşamaktansa bir yerli olarak ölmeyi tercih ederim.” demiştir (Sitting Bull, 2019). 1889'da yerliler arasında direniş ruhunun giderek yaygınlık kazanmaya başlamasını tehdit olarak gören Amerikan yönetimi Oturan Boğa'yı tutuklamak istemiş, yaşanan çatışmada Oturan Boğa öldürülmüştür (Sitting Bull, 2019). Amerikan yerlilerine yapılan zulüm sürgünlerle, açlıkla, hastalıkla, katliamla son bulmamış, film endüstrisiyle Kızılderililer, bu kez de Western filmlerinde şov malzemesi yapılmış, ilkel ve vahşi olarak gösterilmiştir. Uğradıkları soykırım ve mahkûm edildikleri yaşam koşulları bu filmlerle iyiden iyiye görünmez hale getirilmiş, çok farklı dillere ve kültürlere sahip olan Kızılderili kabileler tek tipmiş gibi yansıtılmıştır. Amerikan yerlilerinin dramı bugün de büyük ölçüde devam etmektedir. Kurak çöl arazileri üzerinde kurulu rezervasyon bölgelerinde yerleşim dağınıktır, etrafta herhangi bir tesise ya da markete rastlanmaz.

### **Katılımcılar**

Çalışmaya eğitim fakültesinde ders veren 4 öğretim üyesi ile K-12 düzeyinde çalışmış 4 öğretmen olmak üzere 8 eğitimci katılmıştır. Katılımcılara kartopu

yöntemi ile ulaşılmış, kendilerine takma isim verilmiştir. Katılımcılara dair bilgiler aşağıda Tablo 1’de özetlenmiştir:

**Tablo 1**

*Katılımcılar*

| <b>Katılımcı</b> | <b>Statü</b>   | <b>Kimlik</b>   | <b>Deneyim</b>  |
|------------------|--|---|---|
| Richard          | Emekliliğe yaklaşan bir öğretim üyesi<br>Eleştirel eğitim, toplumsal adalet ve Amerikan yerlilerinin eğitimi alanlarında çalışıyor | İtalyan kökenli üçüncü kuşak beyaz Amerikalı  | Amerikan yerlilerinin rezervasyon bölgelerinde, daha çok yoksul siyahi ailelerin çocuklarının okuduğu bir lisede sosyal bilgiler öğretmenliği yapmıştır |
| Susan            | Öğretim üyesi<br>Amerika’nın kuzeyinde yaşayan yerlilerin dil ve kimlik inşa süreçlerini incelemiştir                              | 45-50 yaşlarında, üst-orta sınıf bir aileden gelen beyaz bir kadın  | Mesleğe Fransızca öğretmeni olarak başlamıştır<br>Barış Gönüllüleri ile Filipinler’de çalışmıştır   |
| David            | Öğretim üyesi<br>Eleştirel eğitim, ırk çalışmaları, Amerikan yerlilerinin kültürleri konularında çalışıyor                         | 45-50 yaşlarında, Amerikalı bir baba ile Latin Amerikalı bir annenin çocuğu<br>Venezuela’da okumuş, ABD’ye lisede gelmiştir | Paraguay’a gidip orada özel bir ilkokulda 7 yıl öğretmenlik yapmıştır   |

Tablo 1 (devamı)

|       |  |   |   |
|-------|--|---|---|
| Casey | Öğretim üyesi<br>Özel eğitim konusunda uzmanlaşmıştır  | Hopi kabilesine mensup, 45 yaşlarında   | Rezervasyon alanında öğretmenlik ve özel eğitimden sorumlu lise müdürlüğü yapmıştır   |
| Faruk | Öğretmen<br>Çoğunluğunu rezervasyon bölgesinden gelen Amerikan yerlisi Navajo ve Hopi çocukların oluşturduğu bir ilköğretim okulunda müdür | 40 yaşlarında, Sünni-Türk bir aileden geliyor, lisans eğitimini Türkiye'de, yüksek lisans eğitimini ABD'de almıştır | Etnik açıdan çeşitli, yoksul kesimlerin devam ettiği devlet okullarında öğretmenlik yapmıştır, 10 yıldır idarecilik yapmaktadır |
| Margy | Öğretmen<br>Arizona'da çok yoksul semtlerdeki okullarda çalışmaktadır  | 30larının sonunda beyaz bir öğretmen  | 16 yıldır farklı kurumlarda öğretmenlik yapıyor<br>Mısır'da gönüllü olarak birkaç ay Sudanlı göçmenlere öğretmenlik yapmıştır   |
| Linda | Emekli öğretmen, vekil öğretmenlik yapıyor   | 60 yaşlarında, Kaliforniya'da üst sınıf bir beyaz ailede büyümüştür   | 26 yıl rezervasyon bölgesinde, 5 yıl da göçmenlerin ve yoksulların oturduğu bir kentte öğretmenlik yapmıştır                    |
| Ellen | Özel eğitim uzmanı, rezervasyon bölgesindeki engelli çocuklara eğitim desteği sunan bir üniversite biriminde yönetici                      | 60 yaşlarında, beyaz, varlıklı bir aileden geliyor  | Mesleğe Navajo rezervasyonunda özel eğitim öğretmeni olarak başlamıştır   |

## Veri Toplama Araçları

### *Saha Notları*

Sahaya girişim misafir öğretim üyesi olarak ABD'ye seyahatimle başladı. Orada danışmanlığımı yapan Richard, beni diğer eğitimcilerle tanıştırmak için sahada hızla kabul görmemi sağladı. Richard, Susan ve David'in derslerini izleyerek onların beraber çalıştığı okullarda gözlemler yaptım. Onların yönlendirdiği K12 düzeyinde eğitim veren öğretmenlerle bağlantı kurdum. Eyaletin müzelerini ve yerlilerin yaşadıkları rezervasyon alanlarını, yani ABD hükümeti tarafından Amerikan yerlileri için ayrılan kısıtlayıcı yaşam bölgelerini gezdim. Katılımcı gözlemci olarak yer aldığım her etkinlikte mümkün olduğunca fazla insanla, Amerikan yerlileriyle ve göçmenlerle tanışıp onların görüşlerini almaya çalıştım. Her bir karşılaşma, gözlem, müze ziyareti sonrasında izlenimlerime dair notlar aldım.

### *Mülakatlar*

Eğitimcilerden bütünlüklü yanıtlar alabilmek için sistematik bir veri toplama aracı olarak bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlardan yararlandım. Sekiz eğitimci ile her biri ortalama bir saat süren derinlemesine mülakatlar yapıp ses kaydı aldım. Mülakatların çoğu sakin bir kafe ortamında, çay-kahve eşliğinde yapıldı. Sorular katılımcıların eğitim geçmişleri, öğrenci ve öğretmen olarak çokkültürlü eğitim deneyimleri, çokkültürlü öğretmen eğitimine yönelik yaklaşım ve önerilerine ilişkindi. Mülakatların biri hariç (Türkiyeli olan Faruk dışında) tamamı İngilizce yapıldı ve Türkçe'ye çevrildi.

### **Etik Kurul Kararı**

Araştırma için gereken etik kurul izinleri hem Türkiye'de çalıştığım üniversiteden (ODTÜ, Protokol No: 2018-EGT-082), hem de ABD'de konuk öğretim üyesi olarak bulunduğum üniversiteden (NAU, Proje No: 1382236-1) alınmıştır. Araştırmacının çalışmadaki rolü makalede dile getirilmiş, bilgilendirilmiş onay formu alınan katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada veri analizinin sistematik bir sıra izlemesi için Wellington'ın (2000) önerdiği niteliksel veri analizi (verilerin içine dalma (*immersion*), uzaklaşma, analiz, sentez ve daha fazla veri toplama) adımları kullanılmıştır. İlk okumada katılımcıların yanıtlarını özetleyen tanımlayıcı kodlar oluşturulmuştur. İkinci okumada benzer kodlar kategorilere dönüştürülmüştür (Saldaña, 2015). Sürekli karşılaştırma yöntemi (Merriam, 2009) kullanılarak yeni kategoriler eklenmiş ya da var olan bazı kategoriler birleştirilmiştir. Tablo 2'de gösterildiği üzere, üçüncü okumada kategoriler temalar etrafında toplanmış ve iki ana tema belirlenmiştir:

**Tablo 2***Tema ve Kategoriler*

|  |   |
|--|---|
| Eğitimcilerin gözünden çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri           | Güvenli bir alan yaratmak                   |
|  | Güven kazanmak                              |
|  | Kültürel yetkinlik kazanmak                 |
|  | Öfkenin üstesinden gelinmesini sağlamak     |
|  | Haklarını öğretmek                          |
| Eğitimcilerin gözünden çokkültürlü öğretmen eğitimin temel unsurları | Toplumsal bilinç kazandırmak                |
|  | Diyalog temelli demokratik ilişkiler kurmak |
|  | Deneyimlemelerini sağlamak                  |
|  | Anlatılardan yararlanmak                    |

**Bulgular****Eğitimcilerin Gözünden Çokkültürlü Eğitimin Temel İlkeleri**

Bu çalışmaya katılan eğitimcilerin anlatılarında beş tema ön plana çıkmıştır: güvenli bir alan yaratmak, güven kazanmak, kültürel yetkinlik kazanmak, öfkenin üstesinden gelmek ve haklarını öğretmektir. Dil ve kültüre saygı, güven kazanmak ve okulda tüm öğrenciler için güvenli bir alan yaratmak önceki çalışmalarda dile getirilen başlıklarken (Banks, 2011; Cochran-Smith, 2010; Gay, 2000; Grant, 2015; Ladson-Billings, 2005, 2023; May ve Sleeter, 2010; Sleeter, 2024) öfkenin üstesinden gelinmesini sağlamak üzerinde çok fazla durulmayan bir konudur. Çokkültürlü öğrencilere haklarını öğretmek teması ise eleştirel çokkültürlü eğitimin toplumsal değişim öznesi yaratma hedefi (Au, 2009; May, 2009; Sleeter ve Grant, 2007) ile paralellik gösterse de katılımcı eğitimcilerin anlatılarında çokkültürlü öğrencilerde eleştirel bilinç geliştirilmesi (Freire, 1970) yer almamaktadır.

***Güvenli Bir Alan Yaratmak***

Çalışmaya katılan eğitimciler okulun, çocukların sıcak yemeğe erişebildikleri, şiddet görmedikleri güvenli bir alan olduğuna dikkat çektiler. Margy çalıştığı okullardaki çocukların çoğunun çok yoksul olduklarını, maddi durumları nedeniyle bedava sabah kahvaltısı ve öğle yemeği almaya hak kazandıklarını söyledi. Staj yaptığı okulda çocuklar, öğle yemeğini alırken akşam aç kalmamak için ekstra bir sandviçi de çantalarına atıyor, öğretmenlerse bunu görmezden geliyordu:

*Öğrencilerin hemen hepsi Meksikalıydı, biri Sudanlıydı. Sınıftaki öğrencilerin yarısı İngilizce öğrenme aşamasındaydı. Öğretmen ne yapacağını bilemez haldeydi. Çok yoksul bir yerd. Öğrenciler arkadaşlarını görmek ve yemek yiyebilmek için okula geliyorlardı. Yorgun çocuklar vardı, derste uyuyakalıyorlardı. Bir gün bir kız gözü mosmor bir halde okula geldi, site kapısına çarptığını söyledi. Bunu ona babası yapmıştı, biliyorduk. Bu çocukların birçoğu evde istismara uğruyor ya da ihmal ediliyordu, onlara destek olmaya çalışıyorduk. Bence okul bu çocukların hayat koşullarını*

*değiştirmese de onlar için güvenli bir ortam yaratabilir, kendilerini sevmeyi, saymayı öğretebilir. Böylece okul belki hapishanedeki babalarının ya da amcalarının yanına gitmelerine engel olabilir.*

Meslek hayatına rezervasyonda özel eğitim öğretmeni olarak başlayan Ellen 40 yıl öncesinde rezervasyon bölgesindeki çocukların okula erişmelerinin bile bir mucize olduğunu, yolların tamamen çamurla kaplı olduğunu ve öğrencilerin yağışlı havalarda okula gidemediğini söyledi. Bugün dahi bölgede benzeri sorunlar yaşandığını duydum. Faruk da çalıştığı okulların hepsinde çocukların yüzde 70-80 oranında bedava ya da azaltılmış ücretle okulda yemek yediğini, Amerika’da yaşadığı yere göre insanların imkanlarının farklı olduğunu vurguladı. Faruk sorunların kaynakların çok dengeli dağıtılmamış olmasından kaynaklandığını ifade etti. Hâlâ elektriği, suyu olmayan, çok yakınında market olmayan pek çok yer olduğunu belirtti. İşsizliğin ve bu nedenle intihar oranlarının yüksek olduğunu söyledi.

*Alkol kullanımı, cinsel taciz vakaları, esrar, eroin, uyuşturucu vakaları çok fazla. Bir taraftan da okul çocukların kendilerini en güvende hissettikleri, iki öğün sağlıklı yemek yiyebildikleri bir yer. Öğretmenlerin hemen hepsi samimiyetle öğrencilerle ilgilenen kişiler. Böyle bir ortam olması insana güven veriyor.*

Margy, Faruk ve Ellen’in ifadeleri, Ladson-Billings’in (2008) yoksul öğrencilerin “okula bağımlı” olduğuna dair görüşünü destekler niteliktedir. Söz konusu dezavantajlı çocuklar, okul onlar için güvenli bir ortam yaratıp yemek sunmadığında en temel ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumdadır.

### **Güven Kazanmak**

Susan 2012 yılının ABD için önemli bir yıl olduğunu, ABD’de ilk kez beyaz olmayan öğrencilerin sayısının beyaz öğrencilerin sayısını geçtiğini dile getirerek onları noksan olarak görmek yerine değerli birer varlık, beraber öğreneceğimiz insanlar olarak görmemiz gerektiğine değindi. Çalışmaya katılan tüm eğitimciler için öğrencilerin dil ve kültürlerine saygı göstermek, onları kapsayacak bir pedagoji uygulamak önemliydi. Faruk, çokkültürlü eğitim konusunda öncelikle insanlara acıyan gözlerle bakmamak gerektiğini, böyle bakıldığında o bakışın insanın konuşmasına, beden diline yansıdığını söyledi. Öğretmenlerin öğrencilerin yaşamlarını öğrenmeye karşı bir merakının, ilgisinin olması gerektiğini, onlara saygıyla yaklaşması gerektiğini söyledi. Richard da yerlilerin kültürlerini bilip onların kutsal saydıkları şeylere dikkat etmenin önemini dile getirdi:

*O dönemde sınıfa Amerikan yerlilerinin mücadelelerine, savaşlarına yönelik resimler asmıştım. Bir gün bir Navajo ile evli olan Anglo bir meslektaşım sınıfa gelip o resimleri indirmemi söyledi. Bu resimlerde ölüm vardı. Ölüm Navajo kültüründe adı anılmayan bir şeydi. Hatta biri öldüğünde ölüye Navajo olan kimse dokunamıyor, dışarıdan biri çağrılıp ölüyü götürüp gömmesi isteniyordu. Bunu öğrenince resmi indirdim.*

Faruk ayrıca beyaz dünyaya olan güvensizlikten söz ederek güvensizliklerinin kimi zaman da sistemi iyi bilmemekten kaynaklandığını dile getirdi. Amerikan yerlilerinin çocuklarını hastaneye götürüp ilaç aldıklarında beyazların onları ilaçla uyuttuklarını sandıklarını söyledi:

*İnsanların yaşadıkları sıkıntılar Amerikalılar ve Kızılderililer arasında tarihte yaşanmış şeylerden ve bugün de devam etmekte olan dengelerden dolayı çok farklı. Güven kurma çok daha uzun süren bir şey. Zaten en başta, gelen öğretmene bu da gider zaten diye yaklaşıyorlar. İnsanlar sizi dinlemiyor, sizinle ilişki kurmuyorlar. Acaba bu da mı bizi kazıklayacak, bizden nasıl yararlanacak diye düşünüyor. İnsanlar uzun süre kalıp vazgeçemediğinizi görünce kulak kesilmeye başlıyorlar.*

Faruk’un söyledikleri, Nelson-Barber’in (2017, s. 2) Amerikan yerlisi çocukların eğitimleri konusunda yaşanan sorunların kökenlerine dair bulguları ile örtüşmektedir: “Amerikan yerlilerinin nesiller boyunca maruz kaldığı kültürel travma (soykırım, adadillerini kullandıkları için cezalandırılma, yatılı okullarda istismara maruz kalma), topluluğun kendi kaderini tayin hakkını yitirmesi, bireysel ve kolektif özyeterliğin yitirilmesi, atalardan kalma topraklardan ve toprağa bağlı yaşam pratiklerinden koparılması, kültürel kimlik kaybı, toprağa yönelik zararlı insani müdahaleler (barajlar, madencilik, zehirli atık bölgeleri), değişen iklim koşullarının geçim kaynakları üzerine etkisi, stres ve sağlıksız beslenme nedeniyle zihinsel ve fiziksel sağlığın zayıflaması, vb.”

Tam da bu nedenle güvene dayalı ilişkiler çokkültürlü eğitimde kilit rol oynamaktadır (Pratt-Johnson, 2006). Richard ve Susan’ın beyaz Anglo-Amerikan kimlikleri, tarihte yaşanan zulümler nedeniyle Amerikan yerlilerinin onlara kuşkuyla yaklaşmasına neden olmuştu. Rezervasyon bölgesine öğretmen ya da araştırmacı olarak ilk kez gittiklerinde kendilerine yönelik güvensizlik ve mesafeli bir duruş olduğunu sezmişlerdi. Topluluğun güvenini kazanmalarında Richard’ın kızını Navajo bir bebek bakıcısına emanet etmesi, Susan’ın da annesini rezervasyon bölgesine götürmesi etkili olmuştu. Susan samimi olduğunu, onlardan öğrenmek ve öğrendikleri karşılığında da onların topluluğuna kendi bildiklerini öğretmek istediğini anlatmayı bu yolla başarmıştı. Bunun için Amerikan yerlilerinden bir rehber edinmiş, onlar için önemli olan ritüelleri ve iletişim becerilerini öğrenmişti.

#### ***Kültürel Yetkinlik Kazanmak***

Ladson-Billings (2008) için kültürel yetkinlik demek öğrencilerin kendi kültürel inançlarını tanıırken sosyoekonomik düzeylerini iyileştirmeleri için daha geniş kültürü de öğrenmeleri anlamına geliyordu. Uzun yıllar rezervasyonda öğretmenlik yapan Linda, okullarında Navajo dil ve kültür dersi verildiğinde çok mutlu olduğunu dile getirdi:

*Çocuklar Navajo dilinde kendilerini, klanlarını tanıtmayı öğreniyorlardı. Buna çok seviniyordum, veliler de bu dersten memnundu. Çoğu evde Navajo*



*konuşuyordu, ama çocuklarına Navajo öğretmek istemiyorlardı, çünkü başarılı olmak için İngilizce'ye ihtiyaçları olacağını biliyorlardı.*

Faruk da okuldaki eğitim dilinin İngilizce olduğunu, ama Navajo dil dersleri de verdiklerini söyledi:

*Kabile dilleri zaten hepsi sözlü geleneğe dayanan bir kültür. Alfabe olmamış. Şimdi Latin harfleriyle bir şeyler yazılıyor ama onu da okuyan az kişi. Dil öğrenimi derken çocukların bir çember içinde oturarak bir şeyleri öğrendikleri bir ders şekli. Yazma, not alma, takvim kullanma gibi Batı dünyasına dair yazılı gelenekler yok. Dilde de çocuklara öğretilen şeyler kültürü bir sonraki nesle aktarmaya dayalı şarkılar, değerleri içeren sözler, belirli durumlarda yapılan törensel pratikler, orada söylenen şarkılar, biri sıkıntıya düştüğünde, düğün olduğunda söylenen 300-400 şarkı.*

Öğrencilerin kendi dil ve kültürlerine dair dersler almaları kendi kültürlerine dair yetkinliklerini artırıyor. Amerikan yerlisi Casey öğrencilerinin kendi çocukluğunda olduğu gibi iki köy arasında gidip geldiğini ve aslında kendi kültürleri ve dini pratiklerinde çok yetkin olduklarını fark etmişti. Ama bu bilginin okulda hiç paylaşılmadığını, okuldaki bilgi ile kabilenin bilgisinin birbirinden tamamen kopuk olduğunu görmüştü. Ne var ki kendi kültürleriyle Anglo-Amerikan kültürü arasında oluşan çatışmaları sorunsallaştıracak alanları olmadığı için kimi zaman iki farklı epistemoloji arasında ilişki kurmakta zorlanıyorlardı. Bu kopukluğun öğrencileri okuldan soğutan ve akademik başarıyı düşüren bir etmen olduğunu görerek (Cummings, ve diğ., 2012; Nelson-Barber, 2017) öğrencilerin kimliklerini, kültürlerini sınıfa daha çok taşımaya, okul bilgisi ile ev bilgisi arasında köprüler kurmaya başlamıştı (Martin, ve diğ., 2017). Casey rezervasyonda çalışırken kendi kabilesi ile ilgili daha önce fark etmediği şeyleri fark etmeye başladığını dile getirdi:

*Engelli olmanın ne demek olduğunu tanımlamak Hopi kültüründe zordu. Çünkü bizim kültürümüz herkesi kapsamaya dayalı bir kültür. Rezervasyonda çalışmaya başlayınca bu kavramı uygun bir dille anlatmak konusunda zorlandım. Aldığım eğitim ile toplumum arasında ciddi bir kültürel çatışma vardı. Çözüm olarak topluluk üyelerini okula davet edip özel eğitimin ne olduğunu anlatmaya başladım. Hep beraber sepet örme gibi topluluk aktiviteleri yapıp bir yandan bu konuları tartışıyoruz.*

Casey'nin anlatısı öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin kültürel yetkinliğini artırmak konusunda kilit rol oynadıklarını, ama öncelikle kendi farkındalıklarını geliştirmeleri gerektiğini gösteriyor. Casey kendi de hep Batı tarzı bir eğitim aldığı için bu bağlantıları kurmakta, Batılı bilgi çerçevesinin dışında düşünmekte zorlandığı söylüyordu:

*Lise sondaki engelli öğrencilerimiz için aileleriyle birlikte oturup konuşuyor, liseden sonrası için onlara üniversite, mesleki eğitim, iş bulma, vb. üç dört seçenek sunup onları yönlendirmeye çalışıyorduk. Bir defasında bir büyükanne bizi durdurup onların bu seçeneklerden hiçbirini istemediğini, aile işlerinin*

yönetilmesi işini, liseden mezun olmakta olan torununa devretmeye karar verdiklerini söyledi. Büyükannenin söylediklerini duyunca bunun son derece mantıklı olduğunu fark ettim, o kabilenin derin bilgisinin bu çocukta olduğunu biliyordum. Ama bu toplumdaki gelen biri olmama rağmen böyle bir seçenek aklıma dahi gelmemişti. Başarı kriterlerini daima dış kriterlere göre belirliyorduk, aslında bu kültür içinde bu seçenek de büyük bir başarıydı. Kendime hayret ettim. Hâlâ kendi topluluğuma yardımcı olacak şeyleri gözden kaçırabiliyordum.

Casey bundan böyle amacının Amerikan yerlisi öğrenciler üniversiteye geldiklerinde kendi gibi birinin orada öğretim elemanı olduğunu görmelerini sağlamak ve yerel kültür ile Batı kültürü arasında kendi kuramadığı bağlantıları kurmalarına yardım etmek olduğunu söyledi. Batı değer sistemi ile kabilenin değerleri arasındaki çatışmadan Faruk da söz etti ve neyin doğru olduğuna karar vermekte zorlandığını ifade etti. Casey ve Faruk'un hissettikleri çatışmaya yönelik olarak Lee'nin (2017) önerisi, toplumun dışına itilmiş öğrencilerin eğitime ve öğrenmeye olan ilgilerini artırmak için Topluluk Katılımlı Öğrenme (*Community Engaged Learning* (CEL)) uygulanmasıdır. Bu uygulama öğrenme deneyiminin merkezine içinde yaşanılan topluluğu koyarak okul içinde ve dışında topluluk önceliklerine ve çıkarlarına uygun bir eğitim verilmesine odaklanır. Böylece eğitim, öğrencilerin yaşamları ile doğrudan bağlantılı hale gelir; öğrenciler öğrendiklerini içinde yaşadıkları toplumda uygulanabilir hale getirebilirler.

### **Öfkenin Ötesine Geçilmesini Sağlamak**

Faruk okullarındaki Amerikan yerlisi öğrencilerin bazılarında beyaz nefreti olduğunu ve lisede zorlandıklarını dile getirdi:

*Şu anda yüzde 95'i Navajo olan bir okuldaki lisede yüzde 10-20 arası Kızılderili oranı olan okullara gidiyorlar. Orada biraz bocalıyorlar, çok gayretli değilse okulu bırakanlar oluyor. Bir de liseye gelince etrafında olup bitenleri, tarihte olup bitenleri daha çok anlamaya başlıyor. Hepsisi değilse de beyaz nefreti ile büyüyen çocuklar var. Neden ben bu okula geliyorum? Neden öğretmenlerim beyaz? Kısırdöngüden çıkamıyorlar maalesef.*

Casey ise bu konuda Amerikan yerlileri gibi tarihsel olarak marjinalize olmuş topluluklarda haklı bir öfkenin olduğunu, bu öfkenin anlaşılması, kabul edilmesi ve bununla yüzleşilmesi gerektiğini söyledi. Sorunun kökenlerinin eleştirel olarak analiz edilmesi gerektiğini, birbirini suçlamak yerine öfkenin ötesine geçerek kalıcı çözümler üretmek gerektiğini söyledi. Casey'e göre, salt öfke insanları yok edebilirdi:

*Evet dramatik bir tarihimiz var ve bize yapılanlar var. Ama eğitimciler olarak bizlerin liderlik yapmamız, kendi halkımızın yaralarını sarmanın yollarını bulmamız, tarihe eleştirel bir gözle bakıp bu sorunları nasıl çözeceğimizi düşünmemiz gerek. Eğer çözüm sunmadan sadece öfkemizi kusuyorsak bu bizim sonumuz olur. Değişen zamanda kendimizi nasıl koruyup sürdüreceğimizi düşünmeliyiz. Bunu sadece kendi halkımız için değil, tüm insanlık için*

*yapacağız. Öfkeyi kabul edip, ondan kaçmayıp kendimizi bir sonraki aşamaya nasıl geçeceğimize dair eğitmeliyiz.*

Richard da göçmen karşıtlığı konusunda öncelikle öfkenin kökenlerinin anlaşılması gerektiğinden söz etti:

*İnsanlar neden göçmenlerden hoşlanmıyor, neden kendilerini tehdit altında hissediyor? Önce bunun sınıfsal temellerine bakalım. İnsanlar göçmenlerin işlerini ellerinden aldığını, kentlere yoksulluk, sefalet getirdiklerini söylüyorlar. Tüm bu tehditler gerçek. Evde yemeği olmayan ailenin göçmenlere düşman olarak lanse edilmesine kanması hiç zor değil.*

Casey ve Richard öfkenin farklı boyutlarının eleştirel analizinin iyi yapılması gerektiğini söylediler ama somut çözüm önerileri ifade etmediler. Casey'nin öfkenin içinde boğulmanın sonları olacağını söylemesi Kubota'nın (2021) ezilen grupları Ezilme Olimpiyatları yarışına girmemek konusunda uyarmasını anımsatıyor. Kubota'nın önerisi ezilen grupların diğer gruplarla dayanışma içinde hakkaniyet mücadelesi içine girmeleridir. Bu öfkeyi sağlıklı bir şekilde ifade edip sistematik ırkçılığı yok etmeye kanalize etmek için ırkçılık karşıtı pedagojiden (Kubota, 2021) yararlanılabilir. Irkçılık karşıtı eğitim ırksal olarak azınlıklaştırılmış kişilere saygılı olmanın ötesinde tahakküm sistemini yeniden üreten güç ve ideolojiyi sorgulamaya dayanır. Eleştirel pedagojinin düşünce ve eylem birliği prensibinden yola çıkarak diyalog içinde mevcut durumu eleştirel analize tabi tutar ve eleştirel eylem ile dönüşümü amaçlar (Freire, 1970; Kubota, 2021).

### **Haklarını Öğretmek**

Richard ve Ellen, kültürel yetkinliği hayati bulmakla beraber, bunların Amerikan yerlilerinin haklarını ve egemenliklerini korumaları için yeterli olmadığını altını çizdiler.

*Amerikan yerlilerinin kültür eğitiminin en temel parçası yasal haklarını bilmeleridir. Kültürlerini, yiyeceklerini, normlarını ve dinlerini bilmeleri önemlidir ama toplumsal adalet söz konusu olduğunda kültür yemeğe katılan baharat gibidir. Baharatın önemli olması gibi, kültür de önemlidir. Ama toplumsal yaşamda egemenlik ve adalet besinin özünü oluşturur. Günümüzde toplumsal adaletten söz ederken yalnızca işin baharatlarından söz edilmeye başlandı. Sadece baharattan söz etmek, insanların gücü, gerçek egemenliği ve haklarını anlamalarını engellemenin önemli bir aracı haline geldi. Salt kültürü konuşmak, bizi haklara ilişkin bir söyleme götürmez, ama hakları konuşmak, kültürü de konuşmaktır. Bir vatandaş olarak kendimi kültürel açıdan belirli bir şekilde ifade etmemi sağlayan haklarım nelerdir?*

Ellen, haklarını savunamadıkları için Navajoların fazlasıyla sömürdüklerine şahit olduğunu ifade etti. Bu nedenle Navajoların haklarını savunabilir, şikâyet edebilir, dava açabilir hale gelmelerinin çok önemli olduğunu dile getirdi. Richard da

Amerikan yerlilerinin haklarını bilmedikleri sürece yanıltılabileceklerini, haklarının kolaylıkla gasp edilebileceğini, rezervasyon alanlarının küçültülebileceğini vurguladı:

*Çalışmalarım sırasında 550 Amerikan yerlisi kabilenin bir ortak özelliği olduğunu fark ettim. Amerikan yerlileri Anayasada kendilerinden söz edilen ve kimi haklar tanınan, kendilerine ait başka bir yasama organları olan tek ezilen gruptur. Siyahilerin ya da göçmenlerin hakları anayasada genel ifadelerle dile getirilir, fakat Amerikan yerlilerinin durumu farklıdır. Bu nedenle bu öğrencilerin haklarını bilerek yetiştirilmeleri gereklidir.*

Öğrencilerin haklarını savunmaları için gereken en önemli aşamalardan biri de okuryazarlıktır. Richard rezervasyona gittiğinde öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin çok düşük olduğunu fark etmişti. Ellen da okuryazarlığın son derece önemli olduğunu dile getirerek pek çok kişinin okuma yazmayı okulda değil, hapisanede öğrendiğine işaret etti. Richard ve Ellen’ın sözleri çokkültürlü eğitimde eleştirel okuryazarlığın, haklarını savunma yetisini kazanmanın önemli olduğunu göstermektedir. Eleştirel çokkültürlü eğitim perspektifinden bakıldığında bu nitelikler önemli olsa da eleştirel praksis salt haksavunuculuğu ile sınırlı kalmamalı, öğrencilerin adaletsizlik, eşitsizlik, ırkçılık, vs. ile mücadele etmelerini, bireysel ve toplumsal dönüşüme katkı sunmalarını sağlamayı da amaçlamalıdır (Freire, 1970; May, 2009).

### **Eğitimcilerin Gözünden Çokkültürlü Öğretmen Eğitiminin Temel Unsurları**

Çokkültürlü öğrencilerin eğitiminde okulu onlar için güvenli bir alan haline getirip güvenlerini kazanmak, öğrencilere kültürel yetkinlik kazandırıp öfkelerini hak arayışına dönüştürmek gibi temalar ön plana çıkmış olmasına rağmen eleştirel bilinç ve eylem geri planda kalmıştır. Ne var ki böylesi bir eğitimi verecek öğretmenleri yetiştirirken bu kez o öğrencilerin ihtiyaçlarını ve yaşam evrenlerini anlamlandırmak adına öğretmen adaylarına toplumsal bilinç kazandırmak, onlarla diyalog temelli ilişkiler kurmak vurgulanmıştır. Öğretmenlerin topluluk kültürünü derinlemesine kavramaları için öğrencilerinin yaşadığı ortamı deneyimlemeleri ve topluluk anlatılarını dinlemeleri gerektiğinin de altı çizilmiştir. Bu temalar Ladson-Billings’in (2008) kültürel değerlere duyarlı pedagojisi ile uyumludur.

#### **Toplumsal Bilinç Kazandırmak**

Ladson-Billings (2008) öğretmen adaylarının genellikle romantik bir anlayışla mesleğe başladığını, iyi niyetlerinin ve sınıfa getirdikleri enerjinin meraklı ve kadir kıymet bilen öğrencileri tarafından ödüllendirileceğini sandıklarını belirtir. Ne var ki gerçek yaşam bu ideale pek yaklaşmaz. Siyahi yoksul öğrenciler, tüm öğrenciler gibi, karmaşık ve zor hayatlar yaşamaktadır ve hal böyle olunca öğretmenlerin en iyi niyetlerine dahi meydan okurlar. Öğretmenlerin romantik beklentilerle sınıfa girdiği durumlarda, eğer öğretmenler öğrencilerinin yaşam evrenlerini anlamlandıramaz, onu tarihsel ve politik bir bağlamda yorumlayamazlarsa kısa zamanda öğrenciler birer “sorun” olarak görülmeye başlanır. Sınıf öğrenme ortamı olmaktan çıkar, insanların disipline edildiği ve düzenin sağlandığı bir yer olur.

David tam da bu nedenle eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerini bu fakülteyle sınırlamamaları gerektiğini, toplumsal cinsiyet çalışmaları, etnik çalışmalar, siyaset bilimi, suç araştırmaları, vs. gibi alanlarla bağlantı içinde olmaları gerektiğine dikkat çekti. Eğer bu alanlarla eğitim arasındaki bağlantıyı göremezlerse mesleklerini sürdüremeyeceklerini ifade etti. Eğitim fakültesi öğrencilerinin gerçek birer okur olmaları gerektiğini ve entelektüel düşünceye derin bir bağlılıkları olması gerektiğini dile getirdi. David, öğrencilerinin neyi neden yaptıklarını düşünmelerini istiyor, yalnızca söylenene itaat etmekle yetinmemeleri gerektiğini düşünüyordu. Benzer şekilde Richard'a göre, öğretmen eğitimi tarih, politika ve felsefe ile iç içe olmalı; özgürlük, demokrasi, halk eğitimi nosyonlarını içermeliydi. Öğretmen adaylarının özgürlük ve hakları için mücadele eden insanların mücadelelerini, hikayelerini, tarihlerini öğrenmeleri gerekirdi. Öğretmen eğitiminde toplumsal bilinç kazandırılması gerekiyordu. Richard, kendi derslerini felsefe, sosyoloji, politika ve eğitimi sentezleyerek yürütüyor, teorik tartışmaları güncel sorunlarla bağdaştırıp sorunsallaştırıyordu:

*Öğrencilerin demokrasiyi deneyimlemesi için fırsat yaratılmalı. Kendi başlarına karar alabilen insanlar olmaları için derslerde şimdiden onların fikirleri alınarak ortak karar verilmeli. Onların fikirlerinin önemli olduğu, bir gün bizim bulunduğumuz noktada onların olacağı hatırlatılmalı. Öğrencilerime, bu üniversitede onlara ve biz öğretim elemanlarına papağan muamelesi yapıldığını söyledim. Bizden haklarımızın çalındığını söyledim. O yüzden bir sendika kurdum. Öğrencilerime de meslektaşlarıyla bir araya gelmeleri, örgütlenmeleri gerektiğini söyleyip durdum. Kendi sendika kurma girişimlerimizi öğrencilerimle paylaşarak onlara model olmaya çalıştım.*

David ve Richard'ın öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçladıkları toplumsal bilinç Ladson-Billings'in (2008) ifade ettiği sosyopolitik bilinçle örtüşüyordu. Böylesi bir bilinç, öğretmenlerin kendilerini hem yerel düzlemde etkili olan sosyopolitik konularda (okul yönetimi seçimi politikaları, topluluk etkinlikleri, vs.) hem de öğrencilerinin yaşamını etkileyen genel sosyopolitik konularda (işsizlik, sağlık hizmetlerine erişim, barınma, vs.) eğitmelerini ve bu konuları ders içeriğine yedirmelerini gerektirir.

### ***Diyalog Temelli Demokratik İlişkiler Kurmak***

Öğretmen adaylarına sosyopolitik bilinç kazandırmaya çalışan öğretmen eğitimcileri bunu Freire'nin (1970) diyaloga dayalı eleştirel pedagoji yöntemini kullanarak yapmaya çalışıyorlardı. Susan öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldığı, gücün paylaşıldığı, her bireyin kimliğini öğrenme süreçlerine kattığı, ilişkilerin ve topluluk ruhunun ön plana çıktığı bir pedagojiye inandığını vurguladı. David, kendi fakültelerindeki öğretmen adaylarının çoğunun alt-orta sınıf beyaz kadın olduğunu, birçoğunun diyalogu deneyimlememiş olduğunu, oldukça yalıtılmış ortamlarda büyüdüklerini, farklı gruplardan bireylerle temas halinde olmadıklarını, çoğunun okurken çalışmak zorunda olduğunu söyledi. Pek çoğunun kendi kimlikleri

üzerine hiç düşünmediklerini, egemen kültüre asimile olduklarını, derslerinde öğrencilerini o asimilasyoncu bakış açısının dışına çıkarmaya çalıştığını ifade etti:

*Öğrencilerimden birinin sanırım derin bir travması vardı, o nedenle asimilasyonu yapı söküme uğrattırken onunla ancak belirli bir yere kadar gidebildik, daha öteye geçemedik çünkü bunları konuşmak onun için çok acı vericiydi. Hala görüşüyoruz, sanırım tartışıklarımızı hala sindirmeye çalışıyor. Başka bir öğrencim ders esnasında nasıl asimile olmuş olduğu fark etti. Navajo kültürüyle olan bağını kesmişti çünkü o kültürle anılmak istemiyordu. Kendini “queer” olarak tanımlayan başka bir öğrencim ise marjinalize edilmiş bir grubun mensubu olarak bu tür bir diyaloga daha açıktı.*

David’in sözlerinden anlaşıldığı gibi, David’in öğrencileriyle ilişki kurup onları kişisel hayatlarını politik olanla ilişkilendirmeye teşvik etmesi bazı öğrenciler üzerinde tetikleyici ve sarsıcı bir etki yaratmıştı. David benimsediği pedagoji ile eleştirel çokkültürlü eğitimi hayata geçiriyor, diyalog yoluyla öğrencilerin kendi kimliklerini sorgulayıp dönüştürmelerine neden oluyordu. Benzer şekilde Susan da sınıfındaki öğrencilerin bazılarının çok muhafazakâr kesimlerden geldiğini belirtti:

*Öğrenciler cinsiyetçi ya da ırkçı bir söylem içine girdiklerinde onlara doğrudan bunun çok cahilce olduğunu söylemek yerine bu bilgiyle nereye varabileceğimiz üzerine çalışmak gerekir. O öğrenci ile diyalog içinde kalmaya özen göstermek gerekir. Ayrıca kimleri diyalogun dışında bırakabiliyor olabileceğimize dikkat etmeliyiz.*

Susan şu anki eğitim anlayışında öğrencileriyle samimi ilişkiler kurmasının en önemli nokta olduğunu söyledi. David ve Susan öğrencilerinin kültürel ve ideolojik kimliklerine saygı duyarken onlarla diyalog içinde onları farklı bakış açıları ile tanıtırıyorlardı. Bu yönüyle Banks’in (2007) ifade ettiği biçimiyle eşitlikçi, ayrımcılık karşıtı çokkültürlü eğitimi hayata geçiriyor, kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumdaki güç ilişkilerini sorgulamaya yöneltiyorlardı. Öğrencileriyle mümkün olduğunca eşitlikçi ilişkiler inşa ediyorlardı.

### **Deneyimlemelerini Sağlamak**

Cummings vd. (2012), çokkültürlü eğitimde ev ve aile ziyaretlerinin çok önemli olduğunu vurgular. Quijada Cerecer (2011) de Amerikan yerlisi ailelerin, öğretmenlerle gerçek bir ilişki kurmayı çok istediklerini ve çocukların akademik başarısının bu topluluk ruhuyla paralel olduğunu anlatır. Benzer şekilde Faruk öğretmen adaylarının bizzat gidip öğrencilerin yaşadığı ortamı gözlemlemesinin onlar için hayat değiştiren bir deneyim olacağını düşündüğünü söyledi:

*Öğretmen olarak, rezervasyonu bizzat görüp yaşadığında, orada kalıp bir iki gün geçirdiğinde, çocuğa niye geç kaldın demiyorsun, aile dinamiklerini bilince, anne babasına nasıl yardım ettiğini görünce biraz daha toleranslı oluyorsun.*

David de öğretmenin öğrencilerin yaşam evrenlerini tanıması gerektiğinden söz etti:

*Öğrencilerin kim olduğunu anlamazsanız, okulun içinde bulunduğu bağlamı anlamazsanız sorduğunuz teknik soruların pek bir önemi kalmaz. Hangi sorunlarla karşılaşılıyor bu öğrenciler? Onların yaşadığı çevrede yaşayacak mı öğretmen? Orada yaşamazsa öğrencilerinin hayatı hakkında neleri kaçırarak? Öğretmen onların yaşadığı ortamda yaşamaktan korkuyorsa bu öğrencilerinizle ilişkiniz konusunda ne ifade eder?*

Öğretmen adaylarının öğrencilerinin yaşamlarını tanıması eleştirel öğretmen eğitimi alanında da dile getirilmiştir (Reed ve Black, 2006; Zeichner ve Flessner, 2009).

Öte yandan Margy dezavantajlı bölgelerde çalışmaya başlamadan önce karşılaşılabilecekleri güçlükler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiğine değindi. Yine de Margy'e göre öğretmen adaylarını buna hazırlamanın bir yolu yoktu:

*Öğrencinizi mosmor bir gözle gördüğünüzde yaşayacaklarınıza yönelik hiçbir hazırlık yapılamaz. Bu konuda yazılanları okuyabilirsiniz, ama onu görene kadar bunun ne demek olduğunu anlamamanın yolu yoktur.*

Margy, öğretmenlerin kendilerini ihmal etmemeleri gerektiğine değindi. Rezervasyon bölgesinde 35 yıl çalışıp kendini oradaki çocuklara adayan bir öğretmen tanıdı. Öğrencilerine yardım etmeye çalışırken kendini ihmal etmiş, sağlığını kaybetmişti. Bu yüzden Margy, bu sorunlar karşısında öğretmenlerin kendi sağlıklarını korumayı öğrenmeleri gerektiğini, öğretmen adaylarının bu konuda uyarılması gerektiğini dile getirdi. Öğretmenlerin yoga, spor, meditasyon yaparak, günlük tutarak ya da başka aktivitelerle uğraşarak kendilerini iyileştirmeleri gerektiğini ifade etti.

#### **Anlatılardan Yararlanmak**

Susan'a göre anlatılar dersler, okumalar, tartışmalar kadar önemliydi. Kişisel anlatılar onda dönüştürücü bir etki yaratmıştı; öğrencilerinin de benzeri bir deneyimi yaşamalarını istiyordu. Susan'ın, verdiği derslerde kullandığı makalelerin çoğu da bireysel anlatılardan yola çıkıyordu. Dersine dört farklı konuşmacı davet etmiş, onlardan kendi deneyimlerini paylaşmalarını istemişti.

Davetli konuşmacıların ilki büyük oranda duyma kaybı olan, 25 yaşına kadar işitme cihazı kullanma şansı olmamış eğitim fakültesindeki bir öğretim üyesiydi. Davetli konuşmacı, derse herkese kulak tıkacı dağıtarak, herkesten kulaklarını tıkayıp gözlerini kapatmasını isteyerek başladı ve bir hikâye okudu. Sonrasında gözlerimiz kapalı, kulaklarımız tıkalı olarak dinlediğimiz bu hikâyeye ilişkin soruları cevaplamamızı istedi. Bu şekilde işitme kaybı olan bir öğrencinin yaşadıklarını deneyimlememizi istedi. Konuşmacının söylediğine göre, işitme kaybı olan öğrencilerden gözlerini de kapatmalarını istediğinizde dudak okumaya ve beden dilini gözlemlemeye dayanan diğer temel duyu organları da işlevsiz hale gelir ve okulda ders içeriğini takip etmeleri çok güçleşir. Öğretmenin sırtını öğrencilere dönmesi ya da tahtayı kapatması, işitme engelli öğrencilerin derste kalmalarını çok

zorlaştırmaktadır. Aynı şekilde, öğretmen sınıf içinde sürekli hareket ettiğinde de işitme engeli olan öğrenciler öğretmeni takip edemezler. Okullarda soruların tekrar edilmesini istediğinde reddedildiğini, böyle zamanlarda kendi hakları için mücadele etmeyi öğrendiğini söyleyerek öğrencilere de kendileri için mücadele etmeyi öğretmemiz gerektiğini vurguladı.

İkinci davetli konuşmacı olan David, öğrencilere ailelerinde göçmen olup olmadığını, öğrencilerin ailelerinin nereden ABD'ye geldiklerini sordu. Öğrencilerin çoğu, ailelerinin Avrupa'nın farklı yerlerinden göçtüğünü dile getirdi. David, toplumsal amnezi olan bir ülkede nereden geldiğimizi bilmemizin önemli olduğunu, kendi ailemizin kökenlerini bilmiyorsa öğrencilerimizi anlamamızın çok daha zor olacağını vurguladı. Beyaz Amerikalıların genellikle kendilerini göçmen olarak kabul etmediklerini, aileleri hakkında soru sorulduğunda da çoğunlukla yanıt veremediklerini söyledi. Kendisi de Amerikalı olan babasının geçmişi hakkında çok az şey bilirken Paraguaylı annesinin hikayesini ve aile kökenlerini daha iyi biliyordu. Çünkü Amerika Birleşik Devletleri'nde onlara aile kökenlerinin terk edilmesine, tüm kültürlerin tek bir potada eritilmesine dayalı bir politika dayatılmıştı.

Üçüncü davetli konuşmacı ise trans bir çocuğu olan bir öğretim üyesiydi. Derse heteronormatif ve cinsiyetleştirilmiş bir toplumda yaşadığımızı söyleyerek başladı. 2015 yılında ABD'de yapılan bir araştırmaya göre, LGBT+ öğrencilerin, okulda kendilerini güvende hissetmediklerini belirtti. Öğrenciler bu nedenle okuldan kaçıyor, tuvalete ya da soyunma odasına gitmeye çekiniyor, okul dışı sosyal etkinliklere katılmıyorlardı. Fiziksel, siber ya da cinsel tacize uğrayan öğrencilerin büyük bölümü bu durumu yetkililere bildirmiyordu. Davetli konuşmacı, daha sonra kendi çocuğunun okulda yaşadığı zorbalığı yıllar sonra öğrendiğini anlatırken gözleri doldu.

Bu dersin son davetli konuşmacıları Amerikan yerlisi bir eğitimci olan Darren ile liseye gitmekte olan iki oğluydu. Darren ve oğulları, kendilerini önce yerel dillerinde tanıttılar. Üçünün de başlarında bandanaları, boyunlarında uzun kolyeleri vardı. Bu kıyafetlerin bugünkü konuşmaya özgü olmadığını, her gün bu şekilde giyindiklerini belirttiler. Büyük oğul üzerlerine taktıkları her şeyin doğayı yansıttığını dile getirdi. Çünkü doğanın anneleri olduğunu ve insanın annesinden çok şey öğrendiğini söyledi. Annelerinin klanından geldiklerini, toplumlarının anaerkil olduğunu anlattı. Darren, Navajoların göç etmeye zorlandıklarını, uzun bir sürgün yürüyüşüne çıkmak zorunda kaldıklarını ve yollarda perişan olduklarını, birçoğunun hayatını kaybettiklerini anlattı. Daha sonra da söz Amerikan yerlilerinin yatılı okullarda maruz bırakıldığı zulme geldi. Anneanesi hükümet görevlileri tarafından ailesinden zorla koparılıp yatılı okula gönderilmiş, ortaokulu bu şekilde okumuştur. Annesi 8 yaşındayken hükümet yetkilileri onu zorla ailesinden almışlardı.

Susan derslerinde eleştirel çokkültürlü öğretmen eğitimini uyguluyor, tıpkı May (2009) ve Sleeter ve Grant'nin (2007) önerdiği şekilde, öğrencilerin sosyopolitik bilincini artırmak amacıyla toplumsal cinsiyet, ırkçılık, göçmen sorunları, Amerikan yerlilerinin durumu, engellilik gibi konuları derslerinde gündeme getiriyordu. Teorik



metinlerin yanında ezilen grupların anlatılarını içeren makaleler okutmuş, derslerine konuşmacı davet etmişti. Böylece öğretmen adaylarının dezavantajlı grupların gerçekliğini farklı boyutlarıyla anlamalarını sağlamaya çalışıyordu. Susan öğrencilerinden tarihsel olarak marjinalize edilmiş bir topluluğun üyeleriyle konuşmalarını, onların hikayelerini dinleyip analiz etmelerini de istiyordu. Susan'ın kullandığı yaklaşım Lemley'nin (2017) önerdiği öğretmen eğitiminde sözlü tarih çalışması ile örtüşmektedir. Sözlü tarih çalışması sırasında hem aktarıcı olarak hem anlatıcı olarak maruz kaldıkları hikayeler hem imtiyazlı bir aileden gelen öğrenciler, hem de imtiyazlı aileden gelmeyen öğrenciler için zihin açııcıdır. İmtiyazlı öğrenciler ayrıcalıklarının farkına varırken, tarihsel olarak marjinalize edilmiş öğrenciler kendi hikayelerine önem verildiğini görürler. Eleştirel sözlü tarih çalışması yapan öğrenciler, hem bu hikayeleri aktarma yolu bulmaya, hem de kendileri ve başkaları için hak savunucusu olmaya başlarlar.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma eğitimcilerin gözünden çokkültürlü eğitim ile çokkültürlü öğretmen eğitiminin temel unsurlarını ortaya koymaktadır. Katılımcı eğitimciler güvenli bir okul alanı yaratıp güven kazanmanın hayati önemi olduğunu vurgulayarak öğrencilerinin kültürel yetkinlik kazanmalarına önem vermişlerdir. Casey, önerdiği öfkenin üstesinden gelmek adına ne tür adımlar atılması gerektiğine dair somut önerilerde bulunmasa da ırkçılık karşıtı pedagoji ya da eleştirel pedagojinin izinden gidilerek öğrencilerin eleştirel düşünce ve eylem birliğine (praksis) (Freire, 1970; Kubota, 2021) yönelmesi sağlanabilir. Katılımcıların ifade ettiği çokkültürlü öğrencilerin eleştirel okuryazarlık kazanıp haklarını savunur hale gelmelerini sağlama amacı öğrencilerin failliklerini vurgulamasıyla eleştirel çokkültürlü eğitim çalışmalarına (Au 2009; May 2009; Sleeter ve Grant, 2007) yaslansa da çokkültürlü öğrencilerde eleştirel bilinci artırıp eleştirel eyleme (Freire, 1970) yönelmelerini sağlama gibi unsurlardan söz edilmemiştir. Öte yandan katılımcılar öğretmen adayları ile diyalog içinde, eşitlikçi ilişkiler kurarak toplumsal bilinci geliştirmenin önemine vurgu yapmışlardır. Derslerde öğretmen adaylarını eşitsizlik, adaletsizlik, ırkçılık ve ayrımcılık üzerine düşünmeye başlamaya sevk etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğrencilerin yaşam evrenlerini derinlemesine kavramaları için ev ziyaretlerini, topluluk merkezli çalışmaları ön plana çıkarmış, marjinalize edilen toplulukların anlatılarından yararlandıklarını söylemişlerdir. Bu yönüyle katılımcı eğitimcilerin eleştirel değişim öznesi öğretmenler (Sleeter ve Grant, 2007) yetiştirmeye odaklandığı görülmektedir.

Çalışmanın sonuçları katılımcıların çokkültürlü eğitim ile çokkültürlü öğretmen eğitimi için farklı misyonlar biçtiklerine işaret etmektedir. Katılımcılar çokkültürlü öğrencileri kültürel yetkinlik kazanmış hak savunucusu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlarken öğretmen adaylarını toplumsal dönüşümün öncüsü bireyler olarak görmektedirler. Bakış açısındaki bu fark öğrenci gruplarının gelişimsel özelliklerinin farklı olmasına bağlanabilecek olsa da eğitimcilerin farkında olmadan çokkültürlü öğrencileri “kurtarılacak nesnelere” olarak (Freire, 1970) görmesinden de kaynaklanmış olabilir. Eleştirel pedagoji açısından bakılacak olursa her düzeydeki

öğrenci, öğretmenleri ile diyalog içinde eleştirel bilinç kazanıp toplumsal dönüşümün öncüsü bir özne olabilir. O nedenle Freire'nin (1970) söylediği biçimde öğretmen-öğrenci hiyerarşisinden uzaklaşılır ve öğrenciler de sürecin öznesi haline gelirse hem öğrenciler hem de öğretmenler dayanışma içinde özgürleşip bireysel ve kolektif olarak dönüşebilirler.

Bu çalışma eleştirel çokkültürlü eğitim uygulamalarında nasıl bir çerçeve çizilmesi gerektiğine dair ipuçları sunmaktadır. Eleştirel çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimi, tarihle, politikayla, sosyolojiyle, felsefeyle iç içe olmalıdır. Irkçılık karşıtlığı, eleştirel teori, cinsiyetçilik, vb. her dersin içeriğine yedirilerek öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eleştirel bir dil geliştirmesi son derece önemlidir. Öğrencilere haklarını öğretmek, demokrasiyi deneyimleyerek karar alma mekanizmalarına katılmalarını teşvik etmek, sınıf içi gücü ve sorumluluğu paylaşmak, model olmak onları değişimin öznesi yapmaya hazırlayabilir. Böylesi bir ortamda yetişen öğretmen adayları ve onların yetiştirdiği öğrenciler, demokratik bir eğitim ortamı ve toplum yaratılması için kilit öneme sahip olabilirler, bireylerin kendileriyle barışması ve toplumun barışçıl, adil ve yaşanılabilir olması için etkin rol oynayabilirler. Teori ile pratiğin birleştirilmesi, öğrencilerin deneyimleyerek, topluluk bazlı etkinlikler içinde öğrenmesinin sağlanması gerekir. Kültürel değerlere duyarlı pedagojinin en önemli unsurlarından biri öğrencileri üç boyutlu olarak, hayatlarıyla, aileleriyle, kültürleriyle derse katmaktır (Au, 2009). Öğretmenler, öğrencilerini kendi topluluklarının hikayelerini anlatmaları için teşvik etmelidir. Öğrenme süreci, öğrenciler için anlamlı olduğunda, öğrenciler kendilerini ve kendi kimliklerini değerli bulduklarında, okul ile ev kültürü birbirini desteklediğinde, öğrenme sürecine daha çok katılabilir, aktif sorumluluk alabilir ve kalıcı, anlamlı öğrenme deneyimi yaşayabilirler.

### References

- Au, W. (Ed.). (2009). *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice*. Rethinking Schools Publication.
- Banks, J. A. (2007). *Multicultural education: Characteristics and goals*. J.A. Banks, & C. A. McGee Banks (Ed.), *Multicultural Education Issues and Perspectives Sixth Edition* içinde (s. 3-26). Wiley.
- Banks, J. A. (2011). *Educating citizens in diverse societies*. Intercultural Cochran-Smith, M. (2010). *Toward a theory of teacher education for social justice*. A. Hargreaves vd. (Eds.), *Second international handbook of educational change* (s. 445-467). Springer.
- Cummings, A., Harris, G. & Marks, D. (2012). "Helping Teachers Connect with Native American Students." *Leaders of Learning*, June 2012. Texas ASCD.
- Cochran-Smith, M. (2010). *Toward a theory of teacher education for social justice*. In *Second international handbook of educational change* (pp. 445-467). Springer: Netherlands.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed 30th anniversary edition*. New York: Continuum.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gerken, C. (2013). *Model immigrants and undesirable aliens: The cost of immigration reform in the 1990s*. University of Minnesota Press.
- Grant, C. A. (2015). *Multiculturalism in education and teaching the selected works of Carl A. Grant*. Routledge.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Kubota, R. (2021). *Critical antiracist pedagogy in ELT*. *ELT Journal*, 75(3), 237-246.
- Ladson-Billings, G. (2005). *Culturally relevant teaching: A special issue of theory into practice*. Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2008). "Yes, but how do we do it?: Culturally Relevant Pedagogy" Ayers, Ladson-Billings, Michie, & Noguera (Eds.) *City kids, city schools: More reports from the front row* (s. 162-177). New Press.
- Ladson-Billings, G. (2023). *Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?*. In E. Taylor, D. Gillborn, G. Ladson-Billings (Eds.) *Critical race theory in education* (s. 9-26). Routledge.

- Lea, V. (2010). Empowering preservice teachers, students and families through critical multiculturalism: Interweaving social foundations of education and community action projects. S. May, & C. E. Sleeter (Ed.) *Critical multiculturalism theory and praxis* (s. 33-46). New York: Routledge.
- Lee, T. S. (2017). "In School I Learn from A to H, but the World is A to Z": Promoting Educational Relevance, Equity and Sovereignty through Community-engaged Learning. In *Honoring our teachers* (pp. 9-16). Flagstaff: Northern Arizona University Press.
- Lemley, C. (2017). *Practicing Critical History: Connecting School and Community*. New York: Routledge.
- Martin, J., Manning, R., Steeves, L., Steeves, J., Reyhner, J. (2017). What Educational Leaders See as Important for Improving the Education of Indigenous Youth. In *Honoring our teachers* (pp.18-28). Flagstaff: Northern Arizona University Press.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. J. A. Banks (Ed.) *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 33-48). Routledge.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism theory and praxis*. Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nelson-Barber, S. (2017). The "Perfect Storm" in Indigenous Education: Stories about Context, Culture and Community Knowledge. In *Honoring our teachers* (pp.2-8). Flagstaff: Northern Arizona University Press.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research a comprehensive guide*. Heinle.
- Pratt-Johnson, Y. (2006). Communicating cross-culturally: what teachers should know. *The Internet TESL Journal*, vol. XII (2).
- Reed, J. & Black, D. J. (2006). Toward a pedagogy of transformative teacher education. *World educational links. Multicultural Education*, Winter 2006, 34-39.
- Quijada Cerecer, P. D. (2011). Power in community building: Learning from indigenous youth how to strengthen adult-youth relationships in schools settings. A. F. Ball, & C. A. Tyson (Ed.) *Studying diversity in teacher education* (s. 171-182). Rowman & Littlefield Publishers
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2013). *Qualitative research the essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Sitting Bull (2019). Britannica. 13.5.2019 tarihinde <https://www.britannica.com/biography/Sitting-Bull> adresinden erişildi.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education five approaches to race, class and gender 5th edition*. Wiley.
- Sleeter, C. E. (2024). *Critical Multicultural Education: Theory and Practice*. Teachers College Press.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers*. State University of New York Press.
- Wellington, J. (2000). *Educational research contemporary issues and practical approaches*. Continuum Books.
- Zeichner, K. M. & Flessner, R. (2009). *Educating teachers for social justice*. In K. Zeichner (Ed.) *Teacher education and the struggle for social justice* (pp. 24-43). New York: Routledge.

#### **Ethical Declaration and Committee Approval**

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Ethics committee permissions have been taken both from the university I work in Türkiye (ODTU, Protokol No: 2018-EGT-082) and from the host American university (NAU, Proje No: 1382236-1).

Araştırma için gereken etik kurul izinleri hem Türkiye’de çalıştığım üniversiteden (Protokol No: 2018-EGT-082), hem de ABD’de konuk öğretim üyesi olarak bulunduğum üniversiteden (Proje No: 1382236-1) alınmıştır

#### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.



## Child Abuse and Neglect among Children with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives

| ARTICLE TYPE     | Received Date | Accepted Date | Published Date |
|------------------|---------------|---------------|----------------|
| Research Article | 10.31.2024    | 01.29.2025    | 04.15.2025     |

Gözde Şakar<sup>1</sup>

Hacettepe University

Özlem Haskan Avcı<sup>2</sup>

Hacettepe University

### Abstract

This qualitative study aims to explore the perspectives of parents of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) regarding child abuse and neglect. The study sought to identify the risk and protective factors associated with child abuse and neglect, as well as to understand the needs of parents in this context. Individual interviews were conducted with nine parents between June and October 2024, with participants ranging in age from 28 to 46 years; eight were female and one was male. The ages of the children ranged from 3 to 12 years, with most having no additional diagnoses beyond ASD. The data collected from parents were analyzed thematically, resulting in five main themes and 18 sub-themes. The identified themes are: 1) Children at risk of child abuse and neglect, 2) Systemic deficiencies, 3) Parental challenges as risk factors, 4) Measures taken to prevent abuse and neglect, and 5) Supportive factors. The findings were discussed and interpreted in light of relevant literature. Based on the findings, it is recommended to increase state educational support for children with ASD, enhance the supervision of special education institutions, promote greater awareness of ASD, and inform parents about their legal rights and related regulations through family training programs.

**Keywords:** Child abuse and neglect, autism, autism spectrum disorder, parenting, family.

**Citation:** Şakar, G., & Haskan Avcı, Ö. (2025). Child Abuse and Neglect among Children with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 381-435. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1576676>

<sup>1</sup>*Corresponding Author:* Research Assistant, Faculty of Education, Department of Guidance and Counseling, E-mail: gozdrn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1242-1518>

<sup>2</sup>Associate Professor, Faculty of Education, Department of Guidance and Counseling, E-mail: haskan@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4903-6584>

Autism spectrum disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by impairments in social and communicative functioning and the presence of restricted interests and repetitive behaviors (APA, 2013). The prevalence rate of ASD is estimated to be 1.035% worldwide (MacKay et al., 2017). Given the increasing prevalence of ASD (Baio et al., 2018) and the vulnerability of children with disabilities to adversity (Hoover & Kaufman, 2018), more data on abuse and neglect are needed to meet the needs of children with ASD and their families.

### **Child Abuse and Neglect: An Overview**

A systematic review by Carlson et al. (2020) found that almost two-thirds of children and adolescents worldwide experienced significant adverse childhood events. The World Health Organization (WHO, 2020) defines child maltreatment as 'abuse and neglect of children under 18 years of age and actual or potential harm to the child'. Harm is generally interpreted to include physical, sexual, and emotional abuse and neglect (Felitti et al., 1998). However, researchers are increasing including exposure to domestic abuse (Gardner et al., 2019) in the definition of child abuse. Abuse, neglect, and other forms of domestic violence are recognized as among the most intense sources of stress that children may experience in their early years (WHO, 2018). In this respect, abuse is an important public health problem.

Various theoretical approaches try to understand and explain these phenomena in different dimensions by addressing the causes of abuse and neglect from their perspectives. For example, social learning theory suggests that abused individuals learn violent and criminal behaviors by observing others and imitating their behaviors (Currie & Tekin, 2012). In contrast, trauma-focused theories address the impact of trauma on developmental processes. According to this perspective, child abuse and neglect is considered a chronic interpersonal trauma that can severely interfere with normal developmental processes and often leads to long-term behavioral, emotional, and psychophysiological disorders (Milot et al., 2015). According to ecological systems theory, child abuse and neglect is not only a problem related to the individual child but also a situation that needs to be evaluated with the family, environment, and the broader social-cultural context (Hamilton-Giachritsis & Pellai, 2017). The perspectives offered by each approach can help to understand abuse and neglect cases better and develop strategies for prevention.

There is evidence that abuse and neglect have negative physical and psychological consequences (Hughes et al., 2017). Abuse and neglect can lead to a wide range of physical, psychological, and social consequences and can even cause death (Seppälä et al., 2021; Strathearn et al., 2020). Therefore, understanding populations that may be vulnerable to abuse and neglect is an important goal for both prevention and early intervention. A meta-analysis (Stoltenborgh et al., 2015) found that research on child abuse focuses predominantly on sexual abuse but less on psychological abuse (emotional abuse and/or neglect) and the combination of different types of abuse. However, child abuse and neglect are generally under-recognized or under-reported. In a study by Bentley et al. (2020), it was concluded

that child abuse in the UK is often not identified, reported, or recorded. Considering the number of unrecorded cases, it is thought that studies on abuse and neglect are important in terms of clarifying the issue.

### **Child Abuse and Neglect among Children with ASD**

Worldwide, it is estimated that children with disabilities are at least three times more likely to be maltreated than children without (Legano et al., 2021). However, child abuse and neglect can also vary by type of disability. Children with different types of disabilities often differ significantly in their unique neurodevelopmental profiles and support needs (Helton & Bruhn, 2013). It is reported that children with disabilities with higher levels of functioning are more likely to be physically abused, while children with ASD and/or intellectual disabilities are more likely to be physically neglected (Legano et al., 2021; McDonnell et al., 2019). It is possible that the differences that children with ASD experience in adopting normative social behaviors may turn them into victims (Kerns et al., 2015). Characteristics such as misunderstanding non-verbal interactions or responding inappropriately in conversations (Hellström, 2019) may increase the risk of aggression in children with ASD. Some studies have shown that individuals with ASD are at higher risk of experiencing stressful and traumatic life events and that children with developmental disabilities are 1.5-3 times more likely to be maltreated than typically developing children (e.g., Hibbard & Desch, 2007).

Evidence suggests that children with ASD are more likely to experience abuse and neglect compared to their peers without ASD (Berg et al., 2016; Ricles, 2017). Hoover and Kaufman (2018) found that children with ASD are at risk for adverse childhood experiences, including parental divorce, lack of income, and bullying. Recent systematic reviews and meta-analyses have shown that individuals with ASD are exposed to child abuse and bullying, with approximately 44% victimized (Hartley et al., 2024; Trundle et al., 2023). Care burden, as a concept associated with children with disabilities, can strain caregivers financially, emotionally, and physically. Failure to adequately address the issue of care burden and support of parents may lead to anger and frustration, which may be associated with an increase in child abuse (Hibbard & Desch, 2007; Legano et al., 2021). Physical and sexual abuse is hazardous as it increases the risk of suicidal ideation or attempts in individuals with ASD (Richa et al., 2014). Therefore, studies on the abuse and neglect of individuals with ASD are needed.

### **Current Study**

Although there are many studies on ASD in Turkey, these studies mainly focus on the mental health of parents (Gönen et al., 2014; Güller & Yaylacı, 2022; Sadiç et al., 2024; Öz et al., 2020) and family relationships and marriage (Dalkılıç & Güloğlu, 2016; Deniz & Göller, 2017; Yavuz & Gümüşkaya, 2021). Moreover, most of the studies documenting increased rates of maltreatment in children with ASD are based on parental reports of children receiving mental health treatment; it is thought that these data may not be representative of all children with ASD (Brenner et al., 2017).



Therefore, there is a gap in the literature regarding the experiences of abuse and neglect of children with ASD living in Turkey, for example. Due to the social communication deficits of individuals with ASD, it may be healthier to obtain information from their parents. In this respect, this study aims to address abuse and neglect from the perspective of parents of children with ASD based on a qualitative methodology. For this purpose, the following research questions were sought to be answered:

1. What are the views of parents with children diagnosed with ASD on child abuse and neglect?
2. What are the needs of parents with children diagnosed with ASD regarding child abuse and neglect?

### **Method**

This section provides information about the research model, study group, data collection tool, data collection, validity and reliability, and data analysis.

#### **Research Model**

This study was conducted using the qualitative research method. In the study, a qualitative research approach was adopted to understand the perceptions of parents of children diagnosed with ASD about abuse and neglect in more depth and to provide detailed descriptions (Sheperis et al., 2009). Thematic analysis was used to examine the participants' perspectives and to identify common and differentiating aspects. Thematic analysis is an analysis method used to identify, analyze, and report the themes in the data (Braun & Clarke, 2006).

#### **Participants**

The participants of this study were parents of children diagnosed with ASD. Participants were selected through purposive sampling. It is stated that with purposive sampling, information-rich situations can be understood in depth (Patton, 2002). Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to select the participants in this study. The examination of all situations that meet a set of criteria is called criterion sampling (Yıldırım & Şimşek, 2018). Accordingly, having a child diagnosed with ASD between the ages of three and twelve was determined as the criterion to be applied in the selection of parents to be included in the study. The exclusion criterion was having a psychopathological disorder and receiving treatment.

During the data collection process, the first participants were reached by using the given criteria, and then, they were asked whether they knew other people suitable for the study. This approach, called snowball sampling, is a method used to find information-rich sources or critical cases (Patton, 2002). The researcher reached volunteer participants through snowball sampling and conducted interviews until data saturation was reached. This method was preferred because it enabled the researcher to reach individuals who shared the same situation. Qualitative data were collected through one-time semi-structured interviews with nine participants. Indeed, six

interviews are reported to be sufficient to capture most of the meaningful themes and functional interpretations (Guest et al., 2006). A similar trend was observed in this study, and no new themes emerged after the ninth participant. Demographic information about the participants is presented in Table 1.

**Table 1**

*Demographic Information*

| Participant | Gender | Age | Education Level   | Marital Status | Number of Children | Order of Child with ASD Diagnosis | Age of Child with ASD Diagnosis | Co-diagnosis Status          |
|-------------|--------|-----|-------------------|----------------|--------------------|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| P1          | Female | 35  | Doctorate         | Single         | 1                  | 1                                 | 7                               | Speech and language disorder |
| P2          | Female | 34  | High School       | Married        | 2                  | 2                                 | 5                               | None                         |
| P3          | Female | 46  | Associate Degree  | Married        | 3                  | 1                                 | 12                              | Physical disability          |
| P4          | Female | 30  | Middle School     | Married        | 3                  | 3                                 | 5                               | None                         |
| P5          | Male   | 45  | Middle School     | Single         | 2                  | 2                                 | 11                              | Speech and language disorder |
| P6          | Female | 30  | High School       | Married        | 1                  | 1                                 | 3                               | None                         |
| P7          | Female | 43  | High School       | Married        | 3                  | 3                                 | 6                               | None                         |
| P8          | Female | 28  | High School       | Married        | 1                  | 1                                 | 6                               | None                         |
| P9          | Female | 34  | Bachelor's Degree | Married        | 2                  | 1                                 | 5                               | None                         |

Eight of the participants are women, and one is male, with ages ranging from 28 to 46. The majority of the participants are high school graduates, and only two are single, while the others are married. The number of children in their families ranges from 1 to 3, and in most cases, their first child has been diagnosed with autism. The ages of their children range from 3 to 12 years old. The majority of the children do not have an additional diagnosis besides autism.

**Instruments**

The study used a semi-structured interview form for individual interviews to collect data. Semi-structured interviews are a partially flexible data collection method in which the researcher can ask predetermined or new questions according to the course of the interview (Ekiz, 2013; Güler et al., 2015). For the preparation of the form, the literature on the subject was reviewed first, and a draft form was created

(Aktu, 2021; Tümlü, 2021). Then, the draft form consisting of 13 questions was sent to two experts working on child abuse and neglect and one expert working on ASD for content validity. In line with the feedback from the experts, the questions to be included in the form were finalized by making necessary arrangements, such as adding a more straightforward and more precise definition of abuse and neglect in the introduction part of the form, organizing the questions that may be in the same category as sub-questions, changing the location of the questions and adding two more questions. The interview questions were related to parents' views on child abuse and neglect and their needs. For example, "Do you think that your child's ASD diagnosis increases the risk of abuse and neglect?" "What are the measures or precautions you take to protect your child from abuse and neglect?" "As a parent, what information do you need to protect your child from abuse and neglect?". The interview form also included questions to determine the marital status of the interviewee, the number of children, the number of children diagnosed with ASD, whether the child has an additional diagnosis, and the child's age. After the preparation of the interview form, a pilot study lasting 55 minutes was conducted to determine the usefulness of the questions to be included in the semi-structured interview form. The data obtained in the pilot study were included in the analysis of the main study. This is because the pilot study was planned comprehensively during the study design phase of the main study. Thanks to the pilot study's findings, the interview form was finalized by making the questions that were difficult to understand and inappropriate answers more understandable. For example, to the question, "Were you able to make any notification after your child was subjected to abuse or neglect?" the participant responded by saying, "It was not about you; it was about me." As it was misunderstood, the question was revised as "Did you file a criminal report to the relevant institutions as a result of your child being exposed to neglect or abuse?". Again, in response to the question, "As a parent, what did you experience emotionally in that process?" the participant talked about the difficulties she experienced during the process when her child was diagnosed with ASD. However, what is wanted to be asked is what the parent experienced during the process of the child being exposed to abuse or neglect. Therefore, the question was revised as "As a parent, what did you experience emotionally during the process in which your child was exposed to abuse or neglect?".

### **Procedure**

The approval of the Hacettepe University Social and Human Sciences Research Ethics Committee was first obtained for the study. Then, the researchers reached the Ankara Autism Foundation and a special education and rehabilitation center in Ankara to find volunteer participants. The purpose of the study was explained to the managers of the institutions, and they were asked to announce it to the parents. Participants who agreed to participate were interviewed and informed about the study, and appointments were made. Ethical approval and informed consent forms were sent to the volunteer participants who agreed to participate in the study through online channels. The interviews were conducted online, taking into account the difficulty of leaving home due to the care burden of parents and time constraints. This approach is

supported by literature findings such as the fact that parents with children with disabilities devote most of their time to the care of their children (Öztürk, 2011) and, therefore, prefer to work part-time or not (Doğru & Arslan, 2008). Only one participant was interviewed face-to-face due to favorable conditions. The first researcher conducted all interviews.

Individual interviews were conducted with the participants who agreed to be interviewed using Zoom software, which lasted between 21 and 55 minutes. The interview recordings were transcribed verbatim by the first researcher. Data collection and analysis were carried out simultaneously until data saturation was reached. Data saturation was reached when new information in the data collection and analysis processes did not cause a significant change in the code list (Guest et al., 2006).

### **Validity and Reliability**

Meant validity in qualitative research is credibility and transferability (Yıldırım & Şimşek, 2018); one of the methods used to increase credibility is expert review. Reviewing various study dimensions through expert review provides an objective evaluation (Creswell & Creswell, 2018). In this context, feedback was received from various experts in the field during the preparation of the semi-structured interview form, transcription of qualitative data, thematization process, and reporting. Thus, the researcher had the opportunity to see his/her approach and the possible effects of this approach (Yıldırım & Şimşek, 2018). Interviews were conducted using a unique interview protocol developed by the researchers. The interview protocol is a document that includes sections where guiding questions and information about the participants can be recorded (Güler et al., 2015). One of the methods used to increase credibility in qualitative research is to collect detailed and in-depth information. It is also stated that keeping detailed notes about the decisions made during the process increases controllability (Roberts & Priest, 2006). Therefore, semi-structured interviews were conducted to obtain in-depth information. Another factor affecting credibility is participant verification. Participant verification helps to assess the extent to which the collected data adequately represent reality (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this context, to ensure participant verification, the researcher provided a summary of the interviews immediately after the individual interviews and attempted to address any discrepancies or missing information based on this summary.

An important factor affecting transferability in qualitative research is the detailed description process. With detailed descriptions, readers can be transported to the environment where the research is conducted (Creswell & Creswell, 2018). Therefore, the research process, question preparation, data collection process, and data analysis were described in as much detail as possible, and the data obtained from the participants were presented as they were. However, the participants' demographic information was concealed in the written transcripts to prevent bias. Since the researcher is an instrument in qualitative research, it is also necessary to indicate the researcher's prior knowledge about the research topic and the field of study (Patton, 2002). In this study, the first researcher continues her studies in ASD within the scope

of her doctoral thesis. She is interested in parenting, childhood experiences, and cultural sensitivity. The second researcher has been working in the marriage and family counseling field for about fifteen years and has publications and theses in rehabilitation counseling.

What is meant by reliability in qualitative research is consistency and confirmability. The most important measures that can be taken for these are expressed as providing detailed and precise information about the basic stages of the research, the researcher's position, his approach to the research, and the controls he made (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this context, the participants' opinions were given as in the findings. While quotations were given, they were explained in detailed expressions using the researcher's notes, and the process stages were explained in detail.

### **Ethical Committee Approval**

Ethics committee approval was obtained from Hacettepe University Social and Human Sciences Research Ethics Committee (E-51944218-300-00003550768, Date: 23.05.2024).

### **Analysis**

In line with the study's aims, the interview records were first transcribed by a researcher. Content analysis, which is a systematic and repeatable method in which some words in the text are summarized by separating them into smaller content categories by coding according to specific rules, was used in the study (Büyüköztürk et al., 2016). What is essential in this analysis is coding the data, bringing the codes together to find themes, organizing and interpreting the data obtained according to the system obtained (Yıldırım & Şimşek, 2018). In line with Braun and Clarke's (2006) thematic analysis, the first researcher read the data repeatedly and actively to become familiar with the data set in the first step. Re-reading was carried out throughout the data set to understand all aspects of the data better. In the second step, the researcher tried to name the most basic units (words, sentences, paragraphs, etc.) that reflected the participants' perspectives meaningfully. At this stage, the researchers performed independent coding. Based on the data, general themes that could group the codes under specific categories were determined, and the findings were interpreted through these themes (Yıldırım & Şimşek, 2018). The researchers compared their coding with each other, and the themes were clarified. As a result of coding by two independent coders, the consensus rate was 86.1%, indicating a high reliability level (Miles & Huberman, 1994). As a result of the study, five main themes and eighteen sub-themes emerged.

### **Results**

The findings of the study reveal five main aspects of the views of parents with children diagnosed with ASD on child abuse and neglect. The five themes that emerged as a result of the study are as follows: 1. Child being in the risk group in

terms of abuse and neglect, 2. Systemic deficiencies, 3. Difficulties experienced by the parent as a risk factor, 4. Measures taken against abuse and neglect, 5. Supportive factors. These themes and their sub-themes are presented in Table 2 and explained in detail below.

**Table 2***Themes and Sub-themes*

| Themes  | Sub-themes  | Participants                       |
|---|---|------------------------------------|
| Being in the risk group in terms of child abuse and neglect | Limitations in the child's self-expression skills               | P1, P5                             |
|   | Limitations in the child's reasoning capacity                   | P2, P1, P8                         |
|   | Limitation in self-care skills                                  | P6, P1                             |
|   | Limitation in the perception of privacy                         | P4, P3                             |
| Systemic barriers   | Limitations in educational arrangements and inclusion practices | P3, P5, P6, P1                     |
|   | Lack of parent education  | P5, P6, P7, P1, P8, P9, P2         |
|   | Commercial exploitation of special education institutions       | P1, P6                             |
| Parental challenges as a risk factor                        | Psychological and overall well-being of parents                 | P3, P2, P1, P4, P7, P9, P8, P6, P5 |
|   | Attachment problems   | P2, P7, P1, P6                     |
|   | Becoming a helicopter parent/gatekeeper                         | P7, P2, P3, P4, P5, P6, P1         |
|   | Experiencing dissonance about religious/world-view perspective  | P3                                 |
| Precautions against child abuse and neglect                 | Observation and monitoring                                      | P1, P9                             |
|   | Necessary modifications and adaptations                         | P1, P7                             |
|   | Learning and using legal rights                                 | P3, P7, P1                         |
| Supportive factors  | Professional support resources                                  | P6, P7, P9, P2                     |
|   | Social support resources  | P7, P1, P2, P4                     |
|   | School management and teacher achievement                       | P1                                 |
|   | Spirituality and resilience                                     | P1, P3, P4, P9                     |

**Theme 1: Being in the Risk Group in terms of Child Abuse and Neglect****Sub-theme 1: Limitations in the Child's Self-Expression Skills**

One of the sub-themes that emerged in the study under the theme of the child being in the risk group in terms of abuse and neglect is the limitation in the child's self-expression skills. According to the views of the parents, children become vulnerable to abuse and neglect due to their limited or no ability to express themselves.

According to the parents, situations where the diagnosis of ASD is accompanied by a diagnosis of speech and language disorder can be more challenging in terms of protecting the child:

*"P5: Because my child is a child who does not speak. A child who speaks at most three sentences. A child who is open to all kinds of abuse."*

*"P1: Maybe those without speech and language disorders are better, but they are also really vulnerable to abuse."*

Parents expressed that this situation is one of the most challenging and helpless factors in terms of protecting their children from abuse and neglect:

*"P1: I mean, they should not live it inside; they should be able to say it. Let him tell his mother, let him tell his mother, let him tell his teacher, let him tell maybe a stranger. I mean, she shouldn't hide it. I wish he could tell this."* P5 also stated that she was worried because she did not know what her child experienced in the educational institution all day.

### **Sub-theme 2: Limitations in the Child's Reasoning Capacity**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of the child being in the risk group in terms of abuse and neglect is the limitation in the child's reasoning power. Parents expressed that their children are at risk for abuse and neglect due to their lack of ability to understand or predict other people's thoughts, beliefs, and intentions with the following sentences.

*"P2: Of course, because children with autism do not understand how the other person will approach them or whether they will be harmful or not, or even if they are not harmful, they do not understand their intentions."* P1 also stated that her child's reasoning ability is weak and, therefore, can be easily deceived.

At this stage, parents also mention emotional intelligence. Emotional intelligence is one of the structures that enables making healthier decisions and strengthens judgment. Parents state that among the factors affecting the power of judgment, especially the low emotional intelligence of their children, makes them vulnerable to abuse and neglect:

*"P8: For example, now a person yells at him; he is afraid to yell with joy. He is also afraid to shout with anger. For example, he cannot choose them at all. He doesn't know how to get angry. Let me say he doesn't know emotions, teacher."* P1 also states that her child's emotional intelligence is relatively low.

### **Sub-theme 3: Limitation in Self-Care Skills**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of the child being in the risk group in terms of abuse and neglect is the limitation in the child's self-care skills. Parents see the self-sufficiency of their children in self-care as the primary goal to protect them from abuse and neglect. In the statements of the participants, it is seen

that children diagnosed with ASD may be vulnerable to abuse and neglect because they are dependent on others for self-care:

*"P6: We are trying to start toilet training, but our child is not fully aware that he is wetting himself or using the toilet. He cannot understand. His perception is limited, not completely absent, but he cannot perceive such things."* P1 also expressed concerns about whether her child could care for herself without her.

#### **Sub-theme 4: Limitation in the Perception of Privacy**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of the child being in the risk group in terms of abuse and neglect is the limitation in the child's perception of privacy. Parents of children diagnosed with ASD think that their children's inability to understand their social and personal boundaries makes them vulnerable to abuse and neglect:

*"P4: I mean, he should know how to say no, "No." I mean, he shouldn't go and hug or kiss people he doesn't know. The people we meet may not have good intentions. At least in a shopping center, he can sit on someone's lap."*

Instead of succumbing to this limitation, parents try to provide private education to their children so that they recognize and protect their own private spaces. However, even though parents provide privacy education to their children in line with what they know, they do not receive feedback and cannot be sure that their children understand:

*"P3: You know, they have the behavior of taking off their clothes. Sometimes it fades, and sometimes it develops. We try to teach them that it is shameful and that they should not be looked at. But we can't do that; I mean, this can sometimes be seen even in mildly disabled children."*

As can be seen, the inability of the child diagnosed with ASD to express themselves adequately is one of the most serious difficulties in the context of abuse and neglect for both the child and the parents. In addition to this, the child's weak reasoning power, mainly due to their low emotional intelligence, makes the child more vulnerable to abuse and neglect. Other factors that cause children to be in the risk group in terms of abuse and neglect are their need for self-care and their limited perception of privacy, which is necessary for self-protection.

### **Theme 2: Systemic Barriers**

#### ***Sub-theme 1: Limitations in Educational Arrangements and Inclusion Practices***

One sub-theme that emerged in the study under the theme of systemic deficiencies is the limitations in educational arrangements and inclusion practices. Parents find the duration of state-supported education limited and insufficient and think that their children are educationally neglected and need more intensive education.



P3, P5, and P6 share a common view; that the weekly education time provided by the state is insufficient to meet their children's needs. At this point, parents also draw attention to the issue of qualified personnel. Qualified personnel should have knowledge and equipment for the education of children with special needs and strong empathy and communication skills. To prevent educational neglect, parents need to increase the duration of education as well as the employment of qualified personnel:

*"P1: An intern came. He told my daughter, 'Don't shout; I will cut your throat'. She came home and tried to say something. My daughter, what are you trying to say, 'slit your throat'? Who said that? My brother told me."*

*"P3: The employee who graduated with a three-month certificate does not know what to do. They ask us too. So I want this job to be done properly, so to speak."*

In addition to qualified personnel, parents demanded that their children be included in mainstream education, even if limited. They stated that the coexistence of children with different levels of disability causes neglect, especially for the better-off child:

*"P3: In this respect, I would like my child to be mainstreamed with a coach and a special education teacher, no matter how severe they are, and to continue this way. They should be among normal children, even if it's for two hours. I think this is a deficiency in Turkey. The child does not progress much in separate special education schools because there are many children whose autism conditions are heavier than his. So, my child affects someone else. I think there is a neglect in education, especially in autism."*

In addition, parents also drew attention to the adverse effects of ignoring the individual characteristics of the child in inclusive education:

*"P1: He is one of the first three to learn to read and write in class, but our teacher gives him too much homework. ... does it like other children. Then ... he got ringworm. Is it normal for a child in first grade to go through this?"*

### **Sub-theme 2: Lack of Parent Education**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of systemic deficiencies is the lack of parental education. Parents have inaccurate knowledge about child abuse and neglect and experiences of abuse and neglect due to lack of education: P5 considers it normal for teachers to get angry or hit, while P6 thinks that her child will not understand unless she raises her voice and shouts. P7 states that before she became aware, she allowed her child to spend time on the phone for a year without any time limit. Due to lack of education, parents do not know exactly how to treat their children and need more information and training on child abuse and neglect:

*"P1: What is abuse? What is not abuse? Which situations constitute abuse? Which ones are not? In which situations of abuse should I behave towards my child?"*

P7, P8, and P9 also stated that they were insufficient in providing privacy education to their children and needed more comprehensive information on this subject.

Parents who have difficulty understanding the abuse and neglect situation due to their children's limited self-expression skills want to be able to understand the signs of abuse and neglect of their children in unique situations with these trainings. In addition to their training, parents also think that other parents should receive training on the abuse and neglect of children with special needs:

*"P9: Or if there were special channels for special children, at least so that I could understand how we should act, behave, or what the child does when he/she comes home from outside".* P2 stated that he would like other parents to teach their children how to behave when seeing a unique child.

### **Sub-theme 3: Commercial Exploitation of Special Education Institutions**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of systemic deficiencies is the commercial exploitation of private education institutions. Parents aim for their children to receive a quality and safe education and try to choose good institutions to protect them from maltreatment. However, they face many financial and moral difficulties in this regard:

*"P1: The mother is in need now; she cannot see anything. There are so many material and moral difficulties... Some exploitation happened to me, too. Now the number of children has increased daily and has become purely for economic profit."* P6 also states that financial difficulties hinder her child from receiving more education.

As can be seen, there are many systemic deficiencies in the context of abuse and neglect of children diagnosed with ASD. In addition to the limited duration of state-supported education, the lack of qualified personnel and educational regulations leads to educational neglect. Parents' lack of knowledge is thought to be one of the sources of their past maltreatment of their children. However, it is understood that parents are in great need of information and that prevention of abuse and neglect can be achieved through parent training. On the other hand, the financial burden private education institutions place on parents is also an essential systemic problem.

## **Theme 3: Parental Challenges as a Risk Factor**

### **Sub-theme 1: Psychological and Overall Well-Being of Parents**

One of the sub-themes that emerged in the study under the theme of parental challenges as a risk factor is the psychological and general well-being of the parents. In the study, it is seen that parents try to provide environmental arrangements to ensure the safety of their children and that they are constantly alert and under surveillance:

*"P3: Sometimes I look at them, and suddenly, I don't know, they start pulling the showcase or something. At work, we walk around our house with a key. We lock the*

living room; we lock the kitchen. We are constantly on guard so that nothing happens."

"P2: I can never let go of his hand. Let me put it this way. Because he can go anywhere at any time."

Although parents try to focus on the needs of the child with special needs, the fact that they also have responsibilities such as other children, housework, and working life may increase their care burden and lead to abuse or neglect of the child with special needs:

"P1: I mean, when I say neglect, I mean neglect like this. I am at home again; I don't leave or go anywhere. But we either work with the computer or go home late, but this is completely due to work." P3, P4, and P7 stated that they were aware that they neglected their children from time to time due to the difficulties of caring for more than one child, the intensity of housework, lack of support, and fatigue.

While fatigue, the challenges of home and work life, and the responsibilities of having a child with special needs affect the general well-being of parents, other factors affect their psychological well-being. In addition to physical challenges, parents are also emotionally challenged and have to cope with various stigmatizing statements and accusations: P1 and P3 stated that they did not receive enough support from their environment and could not comfortably share their problems, while P2 and P7 stated that the exclusion of their children upset both them and their children.

Minority stress also has an essential place among the difficulties experienced by parents. Minority stress can create intense psychological pressure on parents because they are perceived as different from the general society and are excluded. These exclusionary attitudes and negative perspectives threaten both the general and psychological well-being of parents by isolating them and increasing their stress levels. Parents face constant judgmental glances, lack social support, and feel exhausted for these reasons:

"P2: When I was at a train station, of course, I witnessed the lady in front of me looking at my daughter harshly and getting disturbed by the sounds she was making and either trying to turn around or change her place... So I can understand her with gestures and mimics." Similarly, P1 and P9 stated that their children faced negative and exclusionary attitudes in educational institutions. In contrast, P3 and P8 indicated difficulties due to society's prejudiced perspective and questioning attitudes.

In addition to physical and emotional challenges, another factor that affects the general well-being of parents is ASD itself. ASD, by its very nature, has aspects that challenge parents and make it a risk factor for abuse and neglect: P6 reported communication breakdown in her child, P5 mentioned stubbornness and tantrums, P8 mentioned sleep problems, and P9 mentioned irritability and crying spells.

### **Sub-theme 2: Attachment Problems**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of parental difficulties as a risk factor is attachment problems. Attachment has an essential impact on the child's psychological, emotional, and social development. In the study, it is seen that parents' attachment can sometimes be delayed or weak due to their children's unique needs, while sometimes it can be much more intertwined and strong:

While P2 and P7 stated that they had a deep bond with their children and were interpreters of their feelings and needs, P1 noted that she could not fully experience the feeling of motherhood. One of the factors affecting attachment is emotional reciprocity. Parents with children diagnosed with ASD may not always find a response to their desire to interact and their search for an empathic response, or this may take time. Another factor affecting attachment revealed in the study is the parents' inability to receive emotional responses: P1 and P6 stated that they had difficulty establishing an emotional bond with their children due to the communication difficulties caused by ASD and that this situation created a coldness in the parent-child relationship. Due to physical or emotional difficulties, parents entrust their children and their responsibilities to the family of origin, which affects the way they bond with their children:

*"P1: It was always the grandmother taking care of the child, the grandmother changing the diapers, the grandmother feeding the child. The caregiver was the grandmother. I think she saw me in the second plan as her older sister or something."*

### **Sub-theme 3: Becoming a Helicopter Parent/ Gatekeeper**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of parental difficulties as a risk factor was helicopter parenting/turning into a gatekeeper. Helicopter parenting offers high levels of love and support but imposes excessive autonomy restrictions that are inappropriate for the child's age (Padilla-Walker & Nelson, 2012). Parents prefer to always keep their children with them to ensure their children's safety and protect them from possible risks. Some parents think that their overprotective approach may harm their children's development:

*"P7: We love him a little too much. We take responsibility for what we need to do for him. We don't let him do what he can do. Maybe this is how we abuse them. We harm him because we are overprotective."* P2, P3, P4, P5, and P6 shared this view and stated that they pay attention to keeping their children and not leaving them alone.

At this stage, the concept of maternal gatekeeping, often stemming from a well-intentioned desire for protection, also emerges. Mothers who are worried that their children with special needs may be exposed to abuse or neglect when they are not with their children with special needs do not trust anyone other than themselves and have difficulty in entrusting their children to anyone else, including their fathers:

*"P4: My life would be a little easier if I left them with their father or grandmother or grandfather, but I have a problem with me. Unfortunately, I cannot leave them. He*

*might get angry; he might show violence. They won't do it, but I can't trust anyone but myself, thinking that maybe they might do it."* Similarly, P1 stated that she could not trust anyone and raised her child in a glass lantern to protect her child.

#### **Sub-theme 4: Experiencing Dissonance about Religious/World-view Perspective**

Another sub-theme that emerged in the study under parental difficulties as a risk factor is experiencing conflict regarding religion/worldview. Parents often have emotional problems in accepting ASD and think that they do not deserve this situation:

*"P3: I mean, why did I never do anything to anyone? Why did it happen like this? Why did you give me this? It's like I didn't do anything. Like I always tried to live according to you, I tried to do what you said."*

As seen in all sub-themes of the theme of parental challenges as a risk factor, parents' constant vigilance and surveillance, and other responsibilities such as home and work affect their general well-being while being exposed to stigmatizing statements and the minority stress they experience emotionally exhaust them and negatively affect their psychological well-being. Challenges in receiving emotional reciprocity shape parent-child attachment. Concerns about their children's safety lead to helicopter parenting, and the concept of maternal guardianship emerges at this stage. In addition, parents sometimes experience flashbacks at the point of acceptance of ASD and have difficulty in accepting this situation. All these difficulties experienced by parents cause them to be a risk factor in the abuse and neglect of children diagnosed with ASD.

### **Theme 4: Precautions against Child Abuse and Neglect**

#### **Sub-theme 1: Observation and Monitoring**

Observation and monitoring were among the sub-themes that emerged in the study under the measures taken against abuse and neglect. Parents consider the timely recognition and intervention of non-routine change signals in their children's behavior as a measure against abuse and neglect:

*"P1: But we should follow everything our child does very well. They are signaling from somewhere. They do."*

However, observation and monitoring are not always sufficient to prevent or intervene in abuse and neglect. Parents recommend camera systems and transparent monitoring methods against the risk of abuse and neglect of their children with special needs:

P1 and P9 state that cameras are necessary for schools and special education institutions to protect children's and parents' involvement in the educational process.

### **Sub-theme 2: Necessary Modifications and Adaptations**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of measures taken against abuse and neglect was necessary changes and adaptations. As a precaution against abuse and neglect, parents change their teachers who may negatively affect the child's development:

*"P1: I changed one of my special education teachers from the places I went to. Why did I change him? Such children are already sensitive to loud noises. She is constantly trying to establish authority over them, but she gets angry; I mean, she yells."*

In the study, it is seen that stigmatizing approaches emotionally wear out and harm both parents and their children. Parents prefer to keep their children away from stigmatizing people as another measure against abuse and neglect:

P1 and P7 stated that they tried to protect their children by cutting off relations with family members and people in the environment who neglected their children or were prejudiced against ASD.

### **Sub-theme 3: Learning and Using Legal Rights**

Another sub-theme that emerged in the study under the measures taken against abuse and neglect is learning and using legal rights. In the study, defending children's rights by following legal remedies stands out as a functional way to protect children from maltreatment. While P3 and P7 stated that they would fight without compromising their rights in case of possible abuse, P1 obtained legal information to defend her child's right to education and defended her rights at school by making use of regulations.

As can be seen, parents' monitoring of the changes in the child and ensuring transparency with the camera system are the elements that emerged in the study in terms of preventing abuse and neglect. In addition, parents also take measures to prevent abuse and neglect by changing teachers or avoiding people who may cause minority stress. In addition to all these measures, it is understood that knowing and following legal remedies is also a very functional way.

## **Theme 5: Supportive Factors**

### **Sub-theme 1: Professional Support Resources**

Professional support resources are one of the sub-themes that emerged in the study under the theme of supportive factors. Parents who have difficulty understanding the emotional states of their children in terms of abuse and neglect need guidance from mental health professionals. Thanks to the advice of mental health professionals, they can take more accurate steps towards the needs of their children. They also want these specialists to be more numerous and accessible:

P6, P7, and P9 stated that they need to increase the number of specialists, have one-to-one meetings with specialists, and be informed about their children's needs. At this stage, parents particularly emphasize group work. Parents who feel they are not alone when they see parents with similar experiences in group work request professional support. P2 and P7 state they need group guidance through collective seminars, conferences, and online training.

### **Sub-theme 2: Social Support Resources**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of supportive factors is social support resources. In the study, it is seen that parents have root families that lighten the burden on them and support their children's psychological and physical development. Root family refers to the mother, father, and siblings in the prominent family where the parent was born and raised. In addition to the parents' families of origin, it is understood that the current family members are also an essential source of support in the care of the child with special needs:

*"P7: I send him with his older sisters, especially to break his bond with me; I send him to the park with his older sisters."* In addition, P1, P2, and P4 expressed a standard view that they trusted their children's grandparents and received help from them.

### **Sub-theme 3: School Management and Teacher Achievement**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of supportive factors was school management and teacher success. Parents stated that the coordinated work of the school administration is critical for the successful integration of their children diagnosed with ASD into the school environment:

*"P1: A good teacher, a good school principal, a good school counselor, if these three work in coordination. Now she is the class princess and the most popular girl. Why? Because the teacher always glorifies her characteristics. She told the students in a good way that she was different."*

### **Sub-themes 4: Spirituality and Resilience**

Another sub-theme that emerged in the study under the theme of supportive factors is spirituality and the power of resilience. Parents try to cope with difficulties by using their emotional strength and beliefs while caring for their children:

*"P1: I remember very well that I said no. It's good that she is my daughter, and I can offer her all the opportunities; I am someone with that power. I never saw it as a thing. How should I put it, a weakness."*

*"P3: I mean, whatever God gives us is not punishment but to teach us something."*

*"P4: It became my reason for gratitude. Thank God very much."*

*"P9: After all, it is a trust from Allah..."*

As can be seen, parents would like easier access to professional support resources and emphasize professional support conducted as group work. Parents emphasize that the social support they receive from their families of origin and their current families is an essential source of support. They also state that the school administration working in coordination can overcome many difficulties that may lead to abuse and neglect. Parents see having a child diagnosed with ASD as a strength rather than a weakness. They see their children as a gift and a trust from God, see the difficulties they experience as an opportunity for learning and development, and accept their children with gratitude.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

In this study, the views of parents of children with ASD on child abuse and neglect were discussed. The five themes that emerged were the child being in the risk group in terms of abuse and neglect, systemic deficiencies, difficulties experienced by the parent as a risk factor, measures taken against abuse and neglect, and supportive factors. According to the first theme, it was observed that children with ASD are at risk for abuse and neglect due to their developmental characteristics. According to the experiences of the parents, the difficulties children have in terms of social communication make it difficult for them to report abuse or neglect, which may make it easier for them to become victims. In addition, according to the parents, the child's limited judgment is also an important risk factor. Parents observe that their children are at risk for abuse and neglect due to their lack of ability to understand or predict other people's thoughts, beliefs, and intentions. This finding of the study is consistent with other research findings (Berg et al., 2016; Hellström, 2019; Hibbard & Desch, 2007; Kerns et al., 2015; Ricles, 2017) showing that children with ASD are at risk for abuse and neglect due to their developmental characteristics and deficits in social communication. Especially for children with ASD, who are more frequently exposed to sexual abuse, the child's judgment about what is considered sexually inappropriate may be limited. Education can help prevent further victimization (Mandell et al., 2005).

The theme of the child being in the risk group in terms of abuse and neglect overlaps with other risk factors for abuse in the literature. These risk factors include different factors at the parent, family, and community levels (WHO, 1999). Among the risk factors related to the parent, physical and mental illnesses and being a single parent stand out. Research shows that parents of children with special needs are at risk for physical and psychological health problems that are likely to worsen over time (Gerstein et al., 2009; Miodrag & Hodapp, 2010; Peer & Hilman, 2014). In addition, a study found that the divorce rate of parents of children with ASD was higher than that of other parents (Hartley et al., 2010). Social isolation has an important place among family-related risk factors. The child's daily care consumes the parents' energy and time, which causes them to withdraw from social and cultural activities (Breslau, 1982). At the social level, cultural norms emerge as an important risk factor. Other children and families ostracize children with ASD and their families in social settings because ASD symptoms are considered strange (Çakıcı, 2020).



According to the second theme, an important risk factor for abuse and neglect is systemic deficiencies. For example, parents stated that they learned about issues such as ASD and child abuse and neglect on their own and that there was no systematic and planned family training. These findings overlap with the findings that children are in the risk group in terms of abuse and neglect. It is because the inadequacy of the education system prevents parents from better understanding and managing their children's developmental needs and the risk of abuse, which may make children more vulnerable to abuse and neglect. However, in the case of ASD, research shows that all caregivers should be knowledgeable about the signs of abuse and the rules and procedures for reporting suspected child abuse (Legano et al., 2021). In addition, research shows that many workers serving individuals with disabilities do not have appropriate training and knowledge on how to detect and prevent abuse, emphasizing the importance of educational support for families and workers (Fisher et al., 2019; Helton et al., 2018; Legano et al., 2021). This situation is also consistent with some studies conducted in Turkey. For example, the study conducted by Er-Sabuncuoğlu (2016) showed that preschool educators' ASD knowledge levels were too limited to distinguish the child from children with typical development and to support inclusion/integration practices. In another study, Hacıbrahimoglu and Ustaoglu (2019) revealed that pre-service teachers' knowledge about ASD is insufficient.

One of the sub-themes that emerged under the theme of systemic deficiencies is the limitation in educational regulations and inclusion/integration practices. Parents find the duration of state-supported education limited and insufficient and think that their children are educationally neglected and need more intensive education. Negative attitudes towards inclusive education practices or the lack of adequate arrangements in schools can also lead to the child being unable to access his/her right to education and being neglected. Some recent studies from Turkey (Çakıcı, 2020) have shown that children with ASD experience problems in the educational process and that teachers, typically developing children and their families, do not have sufficient knowledge about ASD. In addition, it has been determined that students with ASD are not sufficiently accepted by their peers in the inclusion/integration process (Özgönel & Girli, 2016). Teachers' attitudes towards inclusion are a key indicator for the successful inclusion/integration education of children with this diagnosis (Garrad et al., 2019). The responses from the participants indicate that teachers do not see their children with ASD as part of the classroom. They also stated that their children's teachers were certified teachers and had difficulties providing training. It can be considered an important systemic problem, especially regarding teacher training. In order to overcome these problems, awareness-raising training about ASD should be provided for teachers in public schools and special education institutions. In addition, the training of teachers involved in inclusive education should be regularly monitored, and they should be equipped with up-to-date knowledge and skills about children with ASD during the training process.

One sub-theme that emerged in the study under the theme of systemic deficiencies is the commercial exploitation of special education institutions. Parents

mentioned the lack of supervision of special education institutions and the recruitment of inexperienced or pedagogically inadequate teachers to these institutions, which can lead to child abuse and neglect. In this case, parents' orientation towards more expensive special education institutions puts financial strain on them. Financial challenges of parents is considered as an important risk factor for child abuse and neglect. There is a strong link between economic hardship and the likelihood of childhood abuse and neglect (Bywaters et al., 2020; Walsh et al., 2023). In this respect, it may be recommended that state educational support for children with ASD be increased and private education institutions be inspected. State educational support should be increased in terms of quantity and by improving the qualifications of staff and institutions. In addition, the deterrent effect of the penalties imposed on private education institutions as a result of inspections should also be considered an important issue.

While some findings under the theme of difficulties experienced by parents reveal problems in attachment processes, some findings show that parents can establish strong attachments with their children. In particular, it is known that children with ASD and their parents are at risk for developing insecure attachment models and that the severity of ASD symptoms and developmental delay are associated with less secure attachments (McKenzie & Dallas, 2017; Teague et al., 2017). Along with ASD, as seen in the findings, parents' constant vigilance and surveillance, their exclusion by society, and their internal processes of accepting ASD also challenge them. Although parents do not exhibit a malicious or negligent attitude, it is stated that the individual difficulties they experience may negatively affect their attachment processes with their children and lead to insecure attachment (McKenzie & Dallos, 2017). On the other hand, it is stated that individuals with ASD can establish secure attachment relationships despite showing low motivation in social-emotional interaction and reciprocity (Vivanti & Nuske, 2017). It is thought that this difference in attachment may be because ASD occurs at various levels among individuals due to its spectrum characteristics, as well as the mental state of the parents and variations in parenting styles.

The findings of the study point to two more themes: measures taken against abuse and neglect and supportive factors. Parents tried to take precautions against abuse by avoiding stigmatizing people. In addition to being a disorder, the concept of ASD also includes the sociological concepts of "labeling and stigmatization" (Çakıcı, 2020). Families of children with ASD may experience situations that may cause exclusion due to their children's behaviors and symptoms in social life (Çopuroğlu & Mengi, 2014). However, it is not only symptoms that cause exclusion but also people (Tok et al., 2016). It can be said that ASD needs to be recognized and promoted more in order to reduce exclusion and stigmatization in society. In this context, the training to be given to professionals with social functions, such as healthcare professionals, teachers, psychological counselors/psychologists, and police officers, will increase the widespread impact by reaching a broader audience quickly.

Supportive elements in the lives of parents with children with ASD were expressed as family support, expert support, and teacher support. Participants pointed out that the school administration and teachers' proper process management significantly supported families. It is consistent with similar research findings. In addition to the support services that families with children with ASD receive from experts or institutions, the social support they receive from their immediate environment makes it easier for them to adapt to the situation they are in (Nealy et al., 2012). In addition, it has been found that teachers and other experts' adoption of tried and tested principles and interventions positively affects the quality of life of students with ASD and their families (Bayraklı & Sucuoğlu, 2017). Therefore, it is seen that the findings obtained from the supportive factors theme complement the findings in the theme of measures taken against abuse and neglect because trained teachers and experts can provide the necessary support for parents to protect their children better while at the same time reducing the effects of social factors such as stigmatization and exclusion.

Parents also protect their children from abuse and neglect by regularly monitoring their children and learning about and exercising their legal rights. It points to the importance of parents being active and vigilant. However, it also shows that parents of children with ASD should always be vigilant or that concepts such as maternal guardianship and helicopter parenting may inevitably emerge in parents. There are similar research findings (Keser & Cavkaytar, 2021) that point to the protective attitudes of parents of children with special needs. It brings to mind the concept of care burden. It was also discussed in the introduction of this study that the burden of care can make parents prone to abuse and neglect by straining them. The findings obtained from the theme of parental difficulties and systemic deficiencies as risk factors seem reasonably related. Because it is seen that the difficulties experienced by parents stem from the deficiencies of the existing education and support systems, eliminating systemic deficiencies can prevent the risks of abuse and neglect by providing both educational and economic support. In addition, similar research results (e.g., Kızılkaya, 2023; Sarı et al., 2021) point to the difficulties of participants learning about their legal rights through their efforts and not being told about them in a family education program. In this respect, it may be recommended that all parents with or without children with ASD should be informed about their legal rights and regulations within the scope of family education. In this context, informative guides/brochures can be prepared for parents, including concrete steps on legal rights to protect their children, understanding children's psychological and social needs, and how to act in emergencies. In addition, family training can be disseminated through the Ministry of Family Affairs, and parent-to-parent support programs can be established.

This study comprehensively examines the difficulties faced by parents of children diagnosed with ASD in terms of child abuse and neglect and the measures they take. The findings emphasize that these parents are vulnerable to abuse and neglect due to their children's limitations in areas such as self-expression, reasoning

ability, self-care skills, and privacy perception. In addition, systemic deficiencies, especially the inadequacy of educational arrangements and parental training, reveal that children need more support and protection. Psychological-emotional difficulties and attachment problems experienced by parents are also among the important risk factors. While strategies such as observation, making necessary changes, and defending legal rights stand out among the measures taken against abuse and neglect, the strength of professional and social support resources also plays a critical role in helping parents cope with the difficulties they experience. The study reveals that children with ASD are at high risk for abuse and neglect, that the difficulties experienced by parents may increase these risks, and that a holistic approach is necessary for the safety and well-being of children with ASD and the importance of supportive factors.

### **Limitations and Implications for Future Studies**

It can be said that the study has critical importance in terms of providing insight into the experiences of abuse and neglect of children diagnosed with ASD in Turkey. However, this study also has some limitations. First, the study's sample size is small and limited to interviews with only nine parents. Although it was challenging to reach this group, this situation limits the generalizability of the results. In addition, as in many psychology studies, the fact that most participants were women can also be considered a limitation. It carries the risk of ignoring gender-based differences in parenting experiences. Future studies could better examine gender differences in parental experiences by including male parents. Another limitation of this study is the use of online interviews. Online interviews may make it more challenging to collect in-depth data than face-to-face interviews. However, participants could communicate with the researcher more comfortably and efficiently through online platforms, and concerns such as time, cost, arranging someone to take care of their children were eliminated. In this context, the accessibility and practicality provided by online interviews can be considered a valuable method for future research.



## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda İstismar ve İhmal: Ebeveynlerin Görüşleri

| MAKALE TÜRÜ        | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Yayın Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|--------------|
| Araştırma Makalesi | 31.10.2024     | 29.01.2025   | 15.04.2025   |

Gözde Şakar<sup>1</sup>

Hacettepe Üniversitesi

Özlem Haskan Avcı<sup>2</sup>

Hacettepe Üniversitesi

### Öz

Bu çalışma, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış çocukların ebeveynlerinin çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin bakış açılarını incelemeyi amaçlayan nitel desende bir çalışmadır. Çalışma kapsamında çocuk istismarı ve ihmaline yönelik risk faktörleri ve koruyucu faktörler belirlenmeye ve ebeveynlerin bu konudaki ihtiyaçları anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırma kapsamında dokuz ebeveyn ile 2024 Haziran-Ekim ayları arasında bireysel görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların yaşları 28 ve 46 arasında değişmekte olup 8'i kadın, 1'i ise erkektir. Çocukların yaşları ise 3 ve 12 aralığında değişiklik göstermekte ve çoğunluğunda otizm dışında bir tanı bulunmamaktadır. Ebeveynlerden toplanan veriler tematik analizle incelenmiş 5 temaya ve 18 alt temaya ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan temalar şu şekildedir: 1. Çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması, 2. Sistemsel eksiklikler, 3. Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar, 4. İstismar ve ihmale karşı alınan önlemler, 5. Destekleyici faktörler. Çalışmanın bulguları, ilgili literatür ışığında tartışılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bulgular doğrultusunda, OSB tanısı olan çocuklara yönelik devlet eğitim desteğinin artırılması, özel eğitim kurumlarının denetlenmesi, OSB'nin daha fazla tanıtılması ve ebeveynlere yasal haklar ve yönetmelikler konusunda aile eğitimleri yoluyla bilgi verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Çocuk istismarı ve ihmali, otizm, otizm spektrum bozukluğu, ebeveynlik, aile.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Araştırma Görevlisi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: gozdrn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1242-1518>

<sup>2</sup>Doçent Doktor, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta:haskan@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4903-6584>

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal ve iletişimsel işlevlerdeki bozukluklar ve kısıtlı ilgi alanları ve tekrarlayıcı davranışların varlığı ile karakterize bir nörogelişimsel bozukluktur (APA, 2013). OSB'nin yaygınlık oranının dünya genelinde %1,035 olduğu tahmin edilmektedir (MacKay vd., 2017). OSB'nin artan yaygınlığı (Baio vd., 2018) ve engelli çocukların olumsuzluklara karşı savunmasızlığı (Hoover ve Kaufman, 2018) göz önüne alındığında, OSB'li çocukların ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla, istismar ve ihmale ilişkin daha fazla veriye ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Çocuk İstismarı ve İhmali: Genel Bir Bakış**

Carlson vd. (2020) tarafından yapılan sistematik bir inceleme, dünya çapında çocukların ve ergenlerin neredeyse üçte ikisinin önemli olumsuz çocukluk olayları yaşadığını bulmuştur. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020), çocuk istismarını "18 yaşın altındaki çocuklara yönelik istismar ve ihmal ve çocuğa gerçek ya da potansiyel olarak zarar verme" olarak tanımlamaktadır. Zarar verme genellikle fiziksel, cinsel ve duygusal istismar ve ihmali kapsayacak şekilde yorumlanmaktadır (Felitti vd., 1998). Ancak araştırmacılar giderek artan bir şekilde çocuk istismarı tanımına aile içi istismara maruz kalmayı da (Gardner vd., 2019) dahil etmektedirler. İstismar, ihmal ve diğer aile içi şiddet biçimleri, bir çocuğun erken yıllarında yaşayabileceği en yoğun stres kaynakları arasında kabul edilmektedir (WHO, 2018). Bu bakımdan istismar önemli bir halk sağlığı sorunudur.

İstismar ve ihmalin nedenlerini kendi perspektiflerinden ele alarak, bu olguları farklı boyutlarıyla anlamaya ve açıklamaya çalışan çeşitli teorik yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin sosyal öğrenme teorisi, istismara uğrayan bireylerin, şiddetli ve suçlu davranışları, başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir (Currie ve Tekin, 2012). Buna karşılık travma odaklı teoriler travmanın gelişim süreçlerine olan etkisini ele almaktadır. Bu bakış açısına göre çocuk istismarı ve ihmali, normal gelişim süreçlerini ciddi bir şekilde engelleyebilen ve sıklıkla uzun süreli davranışsal, duygusal ve psikofizyolojik düzensizliklere yol açan kronik bir kişiler arası travma olarak kabul edilmektedir (Milot vd., 2015). Ekolojik sistemler teorisine göre, çocuk istismarı ve ihmali, yalnızca çocuğun bireysel durumu ile ilgili bir sorun değil, aynı zamanda ailesi, çevresi ve daha geniş sosyal-kültürel bağlamla birlikte değerlendirilmesi gereken bir durumdur (Hamilton-Giachritsis ve Pellai, 2017). Her bir yaklaşımın sunduğu bakış açıları, istismar ve ihmal olgularının daha iyi anlaşılmasına ve önlenmesine yönelik stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir.

İstismar ve ihmalin fiziksel ve ruhsal anlamda olumsuz sonuçları olduğuna dair kanıtlar vardır (Hughes vd., 2017). İstismar ve ihmal, çok çeşitli fiziksel, psikolojik ve toplumsal sonuçlara yol açabilir; hatta ölüme dahi neden olabilir (Seppälä vd., 2021; Strathearn vd., 2020). Bu nedenle, istismar ve ihmal karşısında kırılğan olabilecek kitleleri anlamak hem önleme hem de erken müdahale için önemli bir hedefdir. Bununla birlikte, bir meta-analiz çalışmasında (Stoltenborgh vd., 2015) çocuk istismarıyla ilgili araştırmalarda ağırlıklı olarak cinsel istismara

odaklanıldığı, ancak psikolojik istismara (duygusal istismar ve/veya ihmal) ve farklı istismar türlerinin bir arada olduğu durumlara daha az odaklanıldığı bulunmuştur. Bununla birlikte, istismar ve ihmal genel anlamda yeterince bilinmemekte ya da rapor edilmemektedir. Bentley vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, Birleşik Krallık'ta çocuk istismarının sıklıkla tanımlanmadığı, bildirilmediği veya kayıt altına alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kayıtlara geçmeyen vaka sayısı düşünüldüğünde, istismar ve ihmale ilişkin yürütülecek çalışmaların konuyu aydınlığa kavuşturma bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **OSB'li Çocukların İstismarı ve İhmali**

Dünya çapında, engeli olan çocukların olmayan çocuklara göre en az üç kat daha fazla kötü muameleye maruz kalma olasılıklarının olduğu tahmin edilmektedir (Legano vd., 2021). Bununla birlikte, çocuk istismarı ve ihmali engellilik türüne göre de değişebilir. Farklı engel türlerine sahip çocuklar, kendilerine özgü nörogelişimsel profilleri ve destek ihtiyaçları bakımından sıklıkla önemli ölçüde farklılık göstermektedir (Helton ve Bruhn, 2013). Daha yüksek düzeyde işlevselliğe sahip engelli çocukların daha fazla fiziksel istismara uğradıkları; OSB ve/veya zihinsel engelli tanısı olan çocuklarınsa daha fazla fiziksel ihmale uğradıkları belirtilmektedir (Legano vd., 2021 ; McDonnell vd., 2019). OSB'li çocukların normatif sosyal davranışları benimsemeye deneyimledikleri farklılıkların onları kurban haline getirmesi mümkündür (Kerns vd., 2015). Sözlü olmayan etkileşimleri yanlış anlama veya karşılıklı konuşmalarda uygunsuz yanıt verme (Hellström, 2019) gibi özellikleri OSB'li çocukların saldırganlığa uğrama riskini artırabilir. Bazı araştırmalar, OSB'li bireylerin stresli ve travmatik yaşam olayları yaşama risklerinin daha yüksek olduğunu ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre 1,5-3 kat daha fazla kötü muamele görme riskleri olduğunu göstermiştir (ör. Hibbard ve Desch, 2007).

Kanıtlar, OSB'li çocukların OSB'li olmayan akranlarına kıyasla istismar ve ihmale maruz kalma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Berg vd., 2016; Rigles, 2017). Hoover ve Kaufman (2018), OSB'li çocukların ebeveynlerinin boşanması, gelir yetersizliği ve zorbalık dahil olmak üzere olumsuz çocukluk yaşantıları için risk altında olduğunu bulmuştur. Güncel sistematik derleme ve metaanaliz çalışmaları, OSB'li bireylerin çocuk istismarına ve zorbalığa maruz kaldıklarını ve yaklaşık %44'ünün mağdur olduğunu (Hartley vd., 2024; Trundle vd., 2023) göstermiştir. Engelli çocuklarla ilişkilendirilen bir kavram olarak bakım yükü, bakım verenleri maddi, duygusal ve fiziksel anlamda zorlayabilmektedir. Bakım yükü konusunun yeterli biçimde ele alınmaması ve ebeveynlerin desteklenmemesi, onlarda öfke ve hayal kırıklığı yaratabilir ve bu da çocuk istismarındaki artışla ilişkili olabilir (Hibbard ve Desch, 2007; Legano vd., 2021). Fiziksel ve cinsel istismar, OSB'li bireylerde intihar düşüncesi veya girişimi riskini artırmakta (Richa vd., 2014) olduğu için son derece risklidir. Dolayısıyla, OSB'li bireylerin istismarı ve ihmali konusundaki çalışmalara ihtiyaç vardır.

### **Mevcut Çalışma**

Türkiye’de OSB ile ilgili yapılmış pek çok çalışma olsa da bu çalışmaların ağırlıklı olarak ebeveynlerin ruh sağlıklarına (Gönen vd., 2014; Güller ve Yaylacı, 2022; Sadıç vd., 2024; Öz vd., 2020) ve aile ilişkileri ve evliliğe (Dalkılıç ve Güloğlu, 2016; Deniz ve Göller, 2017; Yavuz ve Gümüşkaya, 2021) odaklandığı görülmektedir. Ayrıca OSB’li çocuklarda kötü muamele oranlarının arttığını belgeleyen çalışmaların çoğu, ruh sağlığı tedavisi gören çocuklara ilişkin ebeveyn bildirimlerine dayanmaktadır; bu verilerin OSB’li çocukların tamamını temsil etmeyeceği düşünülmektedir (Brenner vd., 2017). Dolayısıyla, alanyazında örneğin Türkiye’de yaşayan OSB’li çocukların istismar ve ihmal yaşantılarına ilişkin bir boşluk söz konusudur. OSB’li bireylerin sosyal iletişimle ilgili eksikliklerinden dolayı, bu konuda ebeveynlerinden bilgi almak daha sağlıklı olabilmektedir. Bu bakımdan, bu çalışmada nitel bir metodolojiye dayanarak OSB’li çocukların ebeveynlerinin gözünden istismar ve ihmalin ele alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

4. OSB tanısı almış çocuğu olan ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmeline ilişkin görüşleri nelerdir?
5. OSB tanısı almış çocuğu olan ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmeline ilişkin ihtiyaçları nelerdir?

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenilirlik, etik kurul kararı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin istismar ve ihmale ilişkin algılarını daha derinlemesine anlamak ve ayrıntılı betimlemeler sağlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Sheperis vd., 2009). Katılımcıların bakış açılarını incelemek, ortak ve farklılaşan yönleri belirlemek için tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, veride yer alan temaları tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için kullanılan bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmanın katılımcıları, OSB tanısı almış çocukların ebeveynleridir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme ile bilgi açısından zengin durumların derinlemesine anlaşılabilmesi belirtilmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Belirlenmiş bir dizi kriteri karşılayan tüm durumların incelenmesi ölçüt örnekleme olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda, çalışmaya dahil edilecek ebeveynlerin seçiminde uygulanacak kriter olarak 3-12 yaş aralığında OSB tanısı almış bir çocuğa sahip olmak belirlenmiştir.



Hariç tutma kriteri ise psikopatolojik rahatsızlığı olup tedavi görüyor olmasıdır. Veri toplama sürecinde verilen ölçüt kullanılarak ilk katılımcılara ulaşılmış, daha sonra bu katılımcılara çalışmaya uygun başka kişileri tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur. Kartopu örnekleme olarak adlandırılan bu yaklaşım, bilgi açısından zengin bilgi kaynaklarını veya kritik vakaları bulmak için kullanılan bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2002). Araştırmacı, kartopu örnekleme yöntemiyle gönüllü katılımcılara ulaşmış ve veri doygunluğuna ulaşana kadar görüşmeler yapmıştır. Çalışmada aynı durumu paylaşan bireylere ulaşılabilmesini sağladığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Nitel veriler, dokuz katılımcıyla yapılan tek seferlik yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitekim altı görüşmenin, anlamlı temaların ve faydalı yorumların çoğunu yakalamak için yeterli olduğu belirtilmektedir (Guest vd., 2006). Bu çalışmada da benzer bir eğilim gözlemlenmiş ve dokuzuncu katılımcıdan sonra yeni temaların ortaya çıkmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1***Demografik Bilgiler*

| Katılımcı | Cinsiyet | Yaş | Eğitim düzeyi | Evlilik durumu | Çocuk Sayısı | OSB tanılı çocuğun sırası | OSB tanılı çocuğun yaşı | Ek tanı durumu        |
|-----------|----------|-----|---------------|----------------|--------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------|
| K1        | Kadın    | 35  | Doktora       | Bekar          | 1            | 1                         | 7                       | Dil konuşma bozukluğu |
| K2        | Kadın    | 34  | Lise          | Evli           | 2            | 2                         | 5                       | Yok                   |
| K3        | Kadın    | 46  | Önlisans      | Evli           | 3            | 1                         | 12                      | Fiziksel engel        |
| K4        | Kadın    | 30  | Ortaokul      | Evli           | 3            | 3                         | 5                       | Yok                   |
| K5        | Erkek    | 45  | Ortaokul      | Bekar          | 2            | 2                         | 11                      | Dil konuşma bozukluğu |
| K6        | Kadın    | 30  | Lise          | Evli           | 1            | 1                         | 3                       | Yok                   |
| K7        | Kadın    | 43  | Lise          | Evli           | 3            | 3                         | 6                       | Yok                   |
| K8        | Kadın    | 28  | Lise          | Evli           | 1            | 1                         | 6                       | Yok                   |
| K9        | Kadın    | 34  | Lisans        | Evli           | 2            | 1                         | 5                       | Yok                   |

Katılımcıların sekizi kadın, biri ise erkektir ve yaşları 28 ve 46 arasında değişmektedir. Katılımcıların çoğunluğu lise mezunudur; yalnızca ikisi bekar olup, diğerleri evlidir. Ailedeki çocuk sayısı 1 ve 3 arasında değişmekte olup, çoğunlukla ilk çocukları otizm tanısı almıştır. Çocuklarının yaşları ise 3 ve 12 arasında değişmektedir. Çocukların çoğunluğunda otizm dışında bir tanı bulunmamaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için bireysel görüşmelerde kullanılmak üzere çalışmada geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşmenin gidişatına göre yeni soruların sorulabildiği kısmi olarak esnek bir veri toplama yöntemidir (Ekiz, 2013; Güler vd., 2015). Formun hazırlanması için öncelikle konu ile ilgili literatür taranmış ve bir taslak form oluşturulmuştur (Aktu, 2021; Tümlü, 2021). Daha sonra 13 sorudan oluşan taslak form, kapsam geçerliliği adına çocuk istismarı ve ihmali konusunda çalışan iki uzman ile otizm konusunda çalışan bir uzmana gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda formun giriş kısmına istismar ve ihmale yönelik daha basit ve anlaşılır bir tanımın eklenmesi, aynı kategoride olabilecek soruların alt sorular şeklinde düzenlenmesi, soruların yerlerinin değiştirilmesi ve iki sorunun daha eklenmesi gibi gerekli düzenlemelere gidilerek formda yer alacak sorulara son hali verilmiştir. Görüşme soruları; ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin görüşleri ve ihtiyaçlarıyla ilgilidir. Örneğin; “Sizce çocuğunuzun OSB tanısının olması onun istismar ve ihmal riskini arttırmakta mıdır?”, “Çocuğunuzu istismar ve ihmalden korumak için aldığınız önlemler veya tedbirler nelerdir?”, “Bir ebeveyn olarak çocuğunuzu istismar ve ihmalden korumak için hangi konularda bilgiye ihtiyaç duyuyorsunuz?” gibi sorular sorulmuştur. Görüşme formunda ayrıca, görüşülen kişinin medeni durumu, çocuk sayısı, otizm tanısı almış çocuğunun kaçınıcı çocuk olduğu, çocuğun ek bir tanısının olup olmadığı, çocuğun yaşı gibi özellikleri belirlemeye yönelik sorular da mevcuttur. Görüşme formunun hazırlanmasından sonra yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak soruların kullanılabilirliğini belirlemek adına 55 dakika süren bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen veriler, ana çalışma kapsamındaki analizlere dahil edilmiştir. Çünkü pilot çalışma ana çalışmanın çalışma tasarımı aşamasında kapsamlı bir şekilde planlanmıştır. Pilot çalışmanın bulguları sayesinde anlaşılmakta zorluk yaşanan ve amacına uygun olmayan yanıtların geldiği sorular daha anlaşılır hale getirilerek görüşme formu son halini almıştır. Örneğin; “Çocuğunuzun istismar veya ihmale maruz kalması sonrası herhangi bir bildirimde bulunabildiniz mi?” sorusuna katılımcı, çocuğuna “Bu seninle ilgili değildi, benimle ilgiliydi.” şeklindeki açıklamalarıyla yanıt vermiştir. Yanlış anlaşıldığı için soru, “Çocuğunuzun ihmal veya istismara maruz kalması sonucunda ilgili kurumlara suç bildiriminde bulundunuz mu?” şeklinde düzenlenmiştir. Yine “Bir ebeveyn olarak o süreçte siz duygusal olarak neler yaşadınız?” sorusuna yanıt olarak katılımcı çocuğunun otizm tanısı aldığı süreçte yaşadığı zorluklardan bahsetmiştir. Ancak sorulmak istenen çocuğun istismar veya ihmale maruz kalma sürecinde ebeveynin neler yaşadığıdır. Dolayısıyla soru “Bir ebeveyn olarak çocuğunuzun istismar veya

ihmale maruz kaldığı süreçte siz duygusal olarak neler yaşadınız?” şeklinde revize edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışma için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma etik kurul onayı alınmıştır. Ardından araştırmacılar gönüllü katılımcılar bulmak amacıyla Ankara Otizm Vakfı ve Ankara'daki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ulaşımlardır. Çalışmanın amacı kurum yöneticilerine açıklanarak, ebeveynlere duyuru yapmaları istenmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme randevuları oluşturulmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü katılımcılara etik onay ve bilgilendirilmiş onam formları çevrimiçi kanallar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Görüşmeler ebeveynlerin bakım yükünden dolayı evden çıkma zorluğu ve zaman kısıtlaması göz önünde bulundurularak çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşım, özellikle engelli çocuğu olan ebeveynlerin zamanlarının büyük bir kısmını çocuklarının bakımına ayırmaları (Öztürk, 2011) ve bu nedenle yarı zamanlı çalışmayı ya da çalışmamayı tercih etmeleri (Doğru ve Arslan, 2008) gibi literatür bulgularıyla da desteklenmektedir. Yalnızca bir katılımcı ile uygun koşullar sağlandığı için görüşme yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, ilk araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Görüşmeyi kabul eden katılımcılarla Zoom yazılımı kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler 21 ila 55 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtları, ilk araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Veri toplama ve analiz süreçleri, veri doygunluğuna ulaşana kadar eşzamanlı olarak yürütülmüştür. Veri toplama ve analiz süreçlerinde yeni bilgiler kod listesinde önemli bir değişikliğe sebep olmadığında doygunluğa ulaşılmıştır (Guest vd., 2006).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ile kastedilen, inanırılık ve aktarılabirliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda inanırılığı artırmak için kullanılan yöntemlerden biri uzman incelemesidir. Uzman incelemesi ile çalışmanın çeşitli boyutlarının gözden geçirilmesi objektif bir değerlendirme sağlamaktadır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu bağlamda, alanın çeşitli uzmanlarından yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, nitel verilerin yazılı dökümü, temalaştırma süreci ve raporlaması aşamalarında geri bildirim alınmıştır. Böylece araştırmacı kendi yaklaşımını ve bu yaklaşımın olası etkilerini görme imkânı bulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşmeler, araştırmacılar tarafından geliştirilen özel görüşme protokolü doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Görüşme protokolü, yönlendirici soruların ve katılımcılara dair bilgilerin kaydedilebileceği bölümleri içeren bir dökümandır (Güler vd., 2015). Nitel araştırmalarda inanırılığı artırmak için kullanılan yöntemlerden biri de ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Ayrıca süreç boyunca verilen kararlar hakkında detaylı notlar tutmanın denetlenebilirliği de arttırdığı ifade edilmektedir (Roberts ve Priest, 2006). Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmıştır. İnanırılığı etkileyen bir

diğer unsur da katılımcı teyididir. Katılımcı teyidi elde edilen verilerin gerçeği temsildeki yeterlilik derecesini anlamaya yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda katılımcı teyidi alabilmek için bireysel görüşmelerin hemen ardından araştırmacı görüşlerin özetini sunmuş ve bu özetle birlikte farklılıklar ve eksiklikler tamamlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabirliği etkileyen önemli bir faktör ise ayrıntılı betimleme sürecidir. Ayrıntılı betimlemeler ile okuyucular araştırmanın yapıldığı ortama taşınabilmektedir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu nedenle, araştırma süreci, soru hazırlama ve veri toplama süreci ile verilerin analizi, mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir ve katılımcılardan elde edilen veriler olduğu gibi sunulmaya çalışılmıştır. Ancak katılımcıların demografik bilgileri, önyargıyı önlemek amacıyla yazılı dökümlerde gizlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacı bir araç olduğundan, araştırma konusu ve çalışma alanı hakkında araştırmacının önceden sahip olduğu bilgilerin belirtilmesi de gerekli görülmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada ilk araştırmacı, doktora tezi kapsamında otizm alanında çalışmalarını sürdürmektedir. Ebeveynlik, çocukluk yaşantıları, kültürel duyarlılık gibi konularla ilgilenmektedir. İkinci araştırmacı ise yaklaşık on beş yıldır evlilik ve aile danışmanlığı alanında çalışmalarını yürütmekte olup, rehabilitasyon danışmanlığı alanında da yayınları ve danışmanlığını yaptığı tezler bulunmaktadır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ile kastedilen tutarlık ve teyit edilebilirlik olup, bunlar için alınabilecek en önemli önlemler, araştırmanın temel aşamaları, araştırmacının kendi konumu, araştırmaya yaklaşımı ve yaptığı kontroller hakkında ayrıntılı ve açık bilgi vermesi olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda katılımcıların görüşleri bulgularda olduğu gibi verilmiş, alıntılar verilirken araştırmacı notlarından yararlanılarak ayrıntılı ifadelerle açıklanmaya çalışılmış ve sürecin aşamaları detaylı olarak anlatılmıştır.

### **Etik Kurul Kararı**

Çalışmanın etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulundan alınmıştır (E-51944218-300-00003550768, Tarih: 23.05.2024).

### **Verilerin Analizi**

Çalışmanın amaçları doğrultusunda, öncelikle görüşme kayıtları bir araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Çalışmada belirli kurallara göre yapılan kodlamalarla metindeki bazı kelimelerin daha küçük içerik kategorilerine ayrılarak özetlendiği, sistematik ve tekrar edilebilir bir yöntem olan içerik analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu analizde esas olan verilerin kodlanması, temaların bulunması için kodların bir araya getirilmesi, elde edilen sisteme göre ulaşılan verilerin düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analizine uygun olarak, ilk araştırmacı ilk adımda veri setine aşına olabilmek için veriyi tekrar tekrar ve aktif bir şekilde okumuştur. Verilerin tüm yönlerini daha iyi anlayabilmek için veri seti boyunca yeniden okuma işlemi

gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada araştırmacı, katılımcıların bakış açılarını anlamlı bir şekilde yansıtan en temel birimleri (kelime, cümle, paragraf vb.) adlandırmaya çalışmıştır. Bu aşamada araştırmacılar bağımsız kodlama yapmışlardır. Verilere dayalı olarak, kodları belirli kategoriler altında gruplandırabilecek genel temalar belirlenmiş ve bu temalar üzerinden bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacılar yaptıkları kodlamaları birbirleriyle karşılaştırmış ve temalar netleştirilmiştir. İki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılan kodlama sonucu görüş birliği oranı %86.1 olarak bulunmuş olup, bu oran yüksek bir güvenilirlik düzeyini göstermektedir (Miles and Huberman, 1994). Çalışma sonucunda beş ana tema ve on sekiz alt tema ortaya çıkmıştır.

### Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular, otizm tanısı almış çocuğu olan ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmali görüşlerine ilişkin beş ana yönü ortaya koymaktadır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan beş tema şunlardır: 1. Çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması, 2. Sistemsel eksiklikler, 3. Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar, 4. İstismar ve ihmale karşı alınan önlemler, 5. Destekleyici faktörler. Bu temalar ve alt temaları Tablo 2’de sunulmuş ve aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Tablo 2**

#### *Temalar ve Alt Temalar*

| Temalar   | Alt Temalar  | Katılımcılar                       |
|---|--|------------------------------------|
| Çocuğun istismar ve ihmali açısından risk grubunda yer alması | Çocuğun kendini ifade becerilerindeki sınırlılık                   | K1, K5                             |
|   | Çocuğun muhakeme gücündeki sınırlılık                              | K2, K1, K8                         |
|   | Çocuğun öz bakım becerilerindeki sınırlılık                        | K6, K1                             |
|   | Çocuğun mahremiyet algısındaki sınırlılık                          | K4, K3                             |
| Sistemsel eksiklikler   | Eğitimsel düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamalarındaki sınırlılık | K3, K5, K6, K1                     |
|   | Ebeveyn eğitimlerinin eksikliği                                    | K5, K6, K7, K1, K8, K9, K2         |
|   | Özel eğitim kurumlarının ticari istismarları                       | K1, K6                             |
| Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar            | Ebeveynin psikolojik ve genel iyilik hali                          | K3, K2, K1, K4, K7, K9, K8, K6, K5 |
|   | Bağlanma problemleri   | K2, K7, K1, K6                     |
|   | Helikopter ebeveyn/anne bekçiye dönüşmek                           | K7, K2, K3, K4, K5, K6, K1         |
|   | Dini/dünya görüşü açısından çelişki yaşamak                        | K3                                 |

**Tablo 2 (devamı)**

|  |                                    |                |
|--|------------------------------------|----------------|
| İstismar ve ihmale karşı alınan önlemler | Gözlem ve takip                    | K1, K9         |
|  | Gerekli değişiklik ve uyarlamalar  | K1, K7         |
|  | Yasal hakları öğrenme ve kullanma  | K3, K7, K1     |
| Destekleyici faktörler                   | Profesyonel destek kaynakları      | K6, K7, K9, K2 |
|  | Sosyal destek kaynakları           | K7, K1, K2, K4 |
|  | Okul yönetimi ve öğretmen başarısı | K1             |
|  | Maneviyat ve kendini toplama gücü  | K1, K3, K4, K9 |

**Tema 1: Çocuğun İstismar ve İhmal Açısından Risk Grubunda Yer Alması****Alt Tema 1: Çocuğun Kendini İfade Becerilerindeki Sınırlılık**

Çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan biri çocuğun kendini ifade becerilerindeki sınırlılıktır. Ebeveynlerin görüşlerine göre çocuklar kendilerini çok sınırlı düzeyde ifade edebilmeleri veya hiç ifade edememeleri sebebiyle istismar ve ihmale açık hale gelmektedirler. Ebeveynlere göre otizm tanısına dil konuşma bozukluğu tanısının da eşlik ettiği durumlar çocuğu korumak açısından daha zorlayıcı olabilmektedir:

*“K5: Çünkü çocuğum konuşmayan bir çocuk. En fazla üç cümle kuran bir çocuk. Her türlü istismara açık bir çocuk.”*

*“K1: Dil ve konuşma bozukluğu olmayanlar belki daha iyidir ama onlar da istismara gerçekten çok açık oluyorlar.”*

Ebeveynler bu durumun kendilerini, çocuklarını istismar ve ihmalden koruma noktasında en çok zorlayan ve çaresiz hissettiren unsurlardan biri olduğunu dile getirmektedirler:

*“K1: İçinde yaşamam söyleyebilirim yani. Hani bu söylenecek bir şey. Gelsin annesine, ortamda kim varsa gitsin öğretmenine, gitsin belki de bir yabancıya hani bunu anlatabilirim. Bunu saklamam yani. Bunu anlatabilmesini isterdim.”* K5 de çocuğunun tüm gün eğitim kurumunda ne yaşadığını bilemediği için endişeli olduğunu ifade etmektedir.

**Alt Tema 2: Çocuğun Muhakeme Gücündeki Sınırlılık**

Çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri çocuğun muhakeme gücündeki sınırlılıktır. Ebeveynler çocuklarının, diğer insanların düşüncelerini, inançlarını, niyetlerini anlama veya tahmin etme yeteneğindeki eksiklikten dolayı istismar ve ihmal açısından risk altında olduklarını şu cümleler ile ifade etmektedirler:

*“K2: Tabii ki çünkü o karşısındaki kişinin ne şekilde yaklaşacağını ya da zararı olup olmayacağını ya da zararı da olmasa hani amacını anlamayacak şekilde yani otizmliler çocuklar.”* K1 de çocuğunun muhakeme yeteneğinin zayıf olduğunu ve bu nedenle kolayca kandırılabilirliğini belirtmektedir.

Bu aşamada ebeveynler duygusal zekaya da değinmektedirler. Duygusal zeka, daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlayan ve muhakeme yeteneğini güçlendiren yapılardan biridir. Ebeveynler muhakeme gücünü etkileyen unsurlardan özellikle çocuklarının duygusal zekalarının düşük olmasının onları istismar ve ihmale açık hale getirdiğini ifade etmektedirler:

*“K8: Şöyle mesela şimdi bir insan ona bağıyor ya sevinçle bağırma da korkuyor. Sinirle bağırma da korkuyor. Onları mesela hiç seçemiyor. Kızma bilmiyor yani. Duyguları bilmiyor diyeyim hocam.”* K1 de çocuğunun duygusal zekasının oldukça düşük olduğunu belirtmektedir.

### **Alt Tema 3: Öz Bakım Becerilerindeki Sınırlılık**

Çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri de çocuğun öz bakım becerilerindeki sınırlılıktır. Ebeveynler çocuklarının öz bakımlarında kendilerine yetecek düzeye gelmelerini istismar ve ihmalden korunmaları için öncelikli amaç olarak görmektedirler. Katılımcıların ifadelerinde OSB tanısı olan çocukların öz bakımlarında başkalarına muhtaç olmaları sebebiyle de istismar ve ihmale açık olabildikleri görülmektedir:

*“K6: Tuvalet eğitimine başlamaya çalışıyoruz ama çocuk altına yaptığının, tuvalete yaptığının bilincinde değil tam olarak. Anlayamıyor. Algısı sınırlı tamamen yok değil ama bu tarz şeyleri algılayamıyor.”* K1 de çocuğunun kendisi olmadan öz bakımını yapıp yapamayacağına dair endişelerini dile getirmektedir.

### **Alt Tema 4: Mahremiyet Algısındaki Sınırlılık**

Çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri ise çocuğun mahremiyet algısındaki sınırlılıktır. OSB tanısı almış çocukların ebeveynleri, çocuklarının sosyal ve kişisel sınırlarını anlayamamalarının da onları istismar ve ihmale açık hale getirdiğini düşünmektedirler:

*“K4: Yani hayır demeyi, “Hayır!”, bilmesi lazım. Yani gidip tanımadığı insanlara sarılmaması lazım, öpmemesi lazım. Karşımıza çıkan kişiler iyi niyetli olmayabilir. Hiç değilse bir alışveriş merkezinde birinin kucağına gidip oturabilir.”*

Ebeveynler bu sınırlılığa boyun eğmek yerine çocuklarının kendilerine ait özel alanları tanıması ve bu alanları koruması için çocuklarına mahremiyet eğitimi vermeye çalışmaktadırlar. Fakat ebeveynler her ne kadar bildikleri doğrultusunda çocuklarına mahremiyet eğitimi verseler de geri dönüt alamamakta ve çocuklarının anladıklarından emin olamamaktadırlar:

*“K3: Hani üstünü falan çıkartma davranışları oluyor bazen sönüyor bazen geliyor bunu öğretmeye çalışıyoruz ayıp olduğunu, bakılmaması gerektiğini. Ama bunu şey yapamıyoruz yani bu hafif engellilerde bile görülebiliyor bazen.”*

Görüldüğü gibi OSB tanılı çocuğun kendini yeterli düzeyde ifade edememesi hem çocuk hem de ebeveyn için istismar ve ihmal bağlamında en ciddi güçlüklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun özellikle duygusal zekasının da düşük olmasından kaynaklı muhakeme gücü zayıflığı çocuğu istismar ve ihmale daha açık hale getirmektedir. Çalışmada ortaya çıkan ve çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer almasına sebep olan diğer unsurlar ise öz bakımları konusundaki muhtaçlıkları ve kendilerini korumaları için gerekli olan mahremiyet algılarının sınırlı olmasıdır.

## Tema 2: Sistemsel Eksiklikler

### Alt Tema 1: Eğitimsel Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamalarındaki Sınırlılık

Sistemsel eksiklikler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan biri eğitimsel düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamalarındaki sınırlılıktır. Ebeveynler devlet destekli eğitimin süresini kısıtlı ve yetersiz bulmakta, çocuklarının eğitimsel olarak ihmal edildiğini düşünmekte ve daha yoğun bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar:

K3, K5 ve K6 ortak bir görüşü paylaşarak devletin sağladığı haftalık eğitim süresinin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Bu noktada ebeveynler nitelikli personel konusuna da dikkat çekmektedirler. Nitelikli personelin hem özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik bilgi ve donanımına sahip olması hem de empati ve iletişim becerilerinin güçlü olması gerekmektedir. Ebeveynler eğitimsel ihmalin önüne geçebilmek için eğitim süresinin arttırılmasının yanı sıra nitelikli personel istihdamına da ihtiyaç duymaktadırlar:

*“K1: Bir tane stajyer çocuk gelmiş. Bağırma bak senin boğazını keserim demiş. Eve geldi bir şey demeye çalışıyor. Kızım ne demeye çalışıyorsun? İşte boğaz kesmek... Bunu kim dedi? Abi dedi.”*

*“K3: Üç aylık bir sertifikayla onlar da ne yapacağını bilemiyor. Onlar da bize soruyor. O yüzden bu işin artık adam gibi yapılmasını istiyorum tabiri caizse.”*

Nitelikli personelin yanı sıra ebeveynler çocuklarının sınırlı da olsa kaynaştırma eğitimine dahil edilmelerini talep etmekte ve farklı engel düzeyine sahip çocukların bir arada bulunmasının özellikle daha iyi durumda olan çocuk için ihmale neden olduğunu ifade etmektedirler:

*“K3: Şu yönden, ben çocuğumu ne kadar ağır olursa olsun, bir koç, bir özel eğitim öğretmeni eşliğinde baştan itibaren kaynaştırma almasını ve öyle devam etmesini isterdim. Yani 2 saat de olsa normal çocukların içerisinde. Yani bu Türkiye'nin bir eksikliği diye düşünüyorum. Yani öyle ayrı özel eğitim okullarında falan çok ilerlemiyor çocuk. Çünkü kendisinden daha ağır çocuklar da oluyor. E benim çocuğum başkasını etkiliyor. Eğitim konusunda bir ihmale uğradığını düşünüyorum bilhassa otizmde.”*



Ayrıca ebeveynler kaynaştırma eğitiminde çocuğun bireysel özelliklerinin göz ardı edilmesinin, çocuk üzerinde yol açtığı olumsuz etkiye de dikkat çekmektedirler:

*“K1: Okuma yazma sınıfta öğrenen ilk üç kişiden ama bizim öğretmen çok ödev veriyor. ... 'da diğer çocuklar gibi yapıyor. Sonra ... saçkıran oldu. Ya bire giden çocuk saçkıran olur mu?”*

### **Alt Tema 2: Ebeveyn Eğitimlerinin Eksikliği**

Sistemsel eksiklikler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri ise ebeveyn eğitimlerinin eksikliğidir. Ebeveynlerin eğitim eksikliğinden kaynaklanan çocuk istismarı ve ihmali konusunda doğru olmayan bilgileri ve istismar ve ihmal yaşantıları mevcuttur:

K5 öğretmenlerin kızmasını veya vurmasını normal karşılamakta, K6 ise sesini yükseltmeden ve bağırmadan çocuğunun anlamayacağını düşünmektedir. K7 de bilinçlenmeden önce, çocuğunun bir yıl boyunca süre sınırı olmaksızın telefonda vakit geçirmesine müsaade ettiğini belirtmektedir. Eğitim eksikliğinden dolayı ebeveynler çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini tam olarak bilmemekte, çocukların istismarı ve ihmaline ilişkin daha fazla bilgi ve eğitime ihtiyaç duymaktadırlar:

*“K1: İstismar nedir? Ne değildir? Hangi durumlar istismara girer? Hangileri girmez? Hangi istismar durumlarında hangi davranışlarda ben çocuğuma karşı bulunmalıyım?”* K7, K8 ve K9 da ortak bir şekilde, çocuklarına mahremiyet eğitimi verirken yetersiz kaldıklarını ve bu konuda daha kapsamlı bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Çocuklarının kendini ifade becerilerindeki sınırlılıktan dolayı istismar ve ihmal durumunu anlamakta zorlanan ebeveynler, bu eğitimler ile özel durumdaki çocuklarının istismar ve ihmal belirtilerini anlayabilmeyi istemektedirler. Ayrıca ebeveynler kendi eğitimlerinin yanı sıra diğer ebeveynlerin de özel gereksinimli çocukların istismarı ve ihmali konusunda eğitim almaları gerektiğini düşünmektedirler:

*“K9: Ya da böyle özel çocuklara özel bir kanallar olsa en azından hani nasıl hareketlerimiz olması gerektiğini, nasıl davranmamız gerektiğini ya da çocuğun dışarıdan eve gelince ne yaptığını anlayabilmem için.”* K2 ise diğer ebeveynlerin kendi çocuklarına özel bir çocuk gördüğünde nasıl davranmaları gerektiğini öğretilmelerini istediğini belirtmiştir.

### **Alt Tema 3: Özel Eğitim Kurumlarının Ticari İstismarları**

Sistemsel eksiklikler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri de özel eğitim kurumlarının ticari istismarlarıdır. Ebeveynler çocuklarının kaliteli ve güvenli bir eğitim almasını amaçlamakta ve kötü muameleden korumak amacıyla iyi kurumlar seçmeye çalışmaktadırlar. Ancak bu konuda pek çok maddi ve manevi zorlukla karşılaşmaktadırlar:

“K1: Anne o an muhtaç yani gözü hiçbir şey görmüyor. Maddi manevi o kadar çok... Birkaç sömürülme benim de başıma geldi. Artık çocukların sayısı da arttı gün geçtikçe ve bu tamamen ekonomik kâr amacı gütmeye başladı.” K6 da maddi zorlukların çocuğunun daha çok eğitim almasının önünde bir engel olduğunu ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi OSB tanımlı çocukların istismarı ve ihmali bağlamında pek çok sistemsel eksiklik bulunmaktadır. Devlet destekli eğitimin süresinin kısıtlı olmasının yanı sıra nitelikli personel istihdamının ve eğitimsel düzenlemelerin eksikliği özellikle eğitimsel ihmale yol açmaktadır. Ebeveynlerin bilgi eksikliklerinin ise çocuklarına yönelik geçmişteki kötü muamelelerinin kaynaklarından biri olabileceği düşünülmektedir. Ancak ebeveynlerin bilgilendirilmeye oldukça ihtiyaç duydukları ve ebeveyn eğitimleri ile istismar ve ihmale yönelik önleyiciliğin sağlanabileceği anlaşılmaktadır. Öte yandan özel eğitim kurumlarının maddi olarak ebeveynlere getirdiği yük de önemli bir sistemsel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Tema 3: Risk Faktörü Olarak Ebeveynin Yaşadığı Zorlanmalar**

#### **Alt Tema 1: Ebeveynin Psikolojik ve Genel İyilik Hali**

Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan biri ebeveynin psikolojik ve genel iyilik halidir. Çalışmada ebeveynlerin çocuklarının güvenliğini sağlamak için çevresel düzenlemeleri sağlamaya çalıştıkları, sürekli tetik ve gözetim halinde oldukları görülmektedir:

“K3: Bazen bakıyorum birdenbire ne bileyim vitrini falan çekmeye başlamış. İşte evimizde birer anahtarla geziyoruz. İşte salonu kilitliyoruz, mutfağı kilitliyoruz. Sürekli bir tetik halindeyiz bir şey olmasın diye.”

“K2: Onun hiç elini bırakamıyorum yani. Öyle söyleyeyim. Çünkü her an her yere gidebilir.”

Ebeveynler her ne kadar özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına odaklanmaya çalışsalar da diğer çocuklar, ev işleri, çalışma hayatı gibi sorumluluklarının da olması bakım yüklerini arttırarak özel gereksinimli çocuğun istismar veya ihmaline yol açabilmektedir:

“K1: Yani ihmal derken şöyle ihmal mesela. Yine evin içerisindeyim bırakıp hiçbir yere gitmem. Ama ya bilgisayar açık çalışırız ya da geç eve gideriz ama bu tamamen işten kaynaklı bir durum.” K3, K4 ve K7, birden fazla çocukla ilgilenmenin getirdiği zorluklar, ev işlerinin yoğunluğu, destek eksikliği ve yorgunluk nedeniyle çocuklarını zaman zaman ihmal ettiklerinin farkında olduklarını ifade etmektedirler.

Yorgunluk, ev ve iş hayatının getirdiği zorluklar, özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın getirdiği sorumluluklar ebeveynlerin genel iyilik hallerini etkilerken, psikolojik iyilik hallerini etkileyen farklı unsurlar da söz konusudur. Ebeveynler fiziksel zorlanmalarının yanı sıra duygusal olarak da zorlanmakta, çeşitli damgalayıcı ifadeler ve suçlamalarla baş etmek durumunda kalmaktadırlar: K1 ve K3

çevrelerinden yeterli destek alamadıklarını ve yaşadıkları sorunları rahatça paylaşamadıklarını ifade ederken, K2 ve K7 de çocuklarının dışlanması hem kendilerini hem de çocuklarını üzdüğünü belirtmektedirler.

Ebeveynlerin yaşadığı zorlanmalar arasında azınlık stresinin de önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Azınlık stresi, toplumun genelinden farklı algılanarak dışlanmaları sebebiyle ebeveynler üzerinde yoğun bir psikolojik baskı oluşturabilmektedir. Bu dışlayıcı tutumlar ve olumsuz bakış açıları, ebeveynleri yalnızlaştırarak ve stres düzeylerini artırarak, ebeveynlerin hem genel hem de psikolojik iyilik hallerini tehdit etmektedir. Ebeveynler sürekli yargılayıcı bakışlarla karşılaşmakta, toplumsal desteği görememekte ve bu sebeplerle tükenmiş hissetmektedirler:

*“K2: Ya bir tren istasyonunda olduğumda karşımdaki bayanın kızımın kızımın böyle sert bir şekilde bakıp çıkarttığı seslerden rahatsız olup ya arkasını dönmeye çalışması ya da yer değiştirmeye çalışmasına tabii ki şahit oldum... Jest ve mimiklerle onu anlayabiliyorum yani.”* Benzer şekilde, K1 ve K9 çocuklarının eğitim kurumlarında olumsuz ve dışlayıcı tavırlarla karşılaştıklarını, K3 ve K8 ise toplumun önyargılı bakış açısı ve sorgulayıcı tutumları nedeniyle zorlandıklarını ifade etmektedirler.

Fiziksel ve duygusal zorlanmaların yanı sıra ebeveynin genel iyilik halini etkileyen bir başka unsur da otizmin kendisidir. OSB'nin doğası gereği ebeveyni zorlayan ve istismar ve ihmalde risk faktörü olmasına yol açan yanları bulunmaktadır: K6 çocuğunda iletişim kopukluğu olduğunu belirtirken, K5 inatlaşma ve öfke nöbetlerinden, K8 uyku problemlerinden, K9 ise hırçınlık ve ağlama krizlerinden bahsetmektedir.

### **Alt Tema 2: Bağlanma Problemi**

Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan biri diğeri de bağlanma problemidir. Bağlanma çocuğun psikolojik, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çalışmada ebeveynlerin bağlanmalarının çocuklarının özel gereksiniminden dolayı bazen gecikmiş ya da zayıf olabilirken bazen de çok daha iç içe geçmiş ve güçlü olabildiği görülmektedir:

K2 ve K7 çocuklarıyla aralarında derin bir bağ oluştuğunu, onların duygularına ve ihtiyaçlarına tercüman olduklarını belirtirken, K1 annelik duygusunu tam anlamıyla yaşamadığını ifade etmektedir. Bağlanmayı etkileyen unsurlardan birisi de duygusal karşılıktır. Otizm tanılı çocuğu olan ebeveynler etkileşim kurma isteklerine, empatik tepki arayışlarına her zaman karşılık bulamayabilirler ya da bu zaman alabilir. Çalışmada ortaya çıkan bağlanmayı etkileyen bir diğer unsur da ebeveynlerin duygusal karşılık alamamalarıdır: K1 ve K6 otizmin getirdiği iletişim zorlukları nedeniyle çocuklarıyla duygusal bir bağ kurmakta zorlandıklarını ve bu durumun ebeveyn-çocuk ilişkisinde soğukluk yarattığını ifade etmektedir. Ebeveynler fiziksel ya da duygusal zorluklardan dolayı çocuklarını ve onların sorumluluklarını

kök aileye emanet etmekte ve bu durum da çocuklarıyla olan bağlanma şekillerini etkilemektedir:

*“K1: Sürekli anneannenin ilgilenmesi, anneannenin altını değiştirmesi, anneannenin yedirmesi gibi. Bakıcı anneaneydi bizde. Beni ikinci planda, ablası olarak falan görüyordu herhalde.”*

### **Alt Tema 3: Helikopter Ebeveyn/Anne Bekçiye Dönüşmek**

Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri helikopter ebeveyn/anne bekçiye dönüşmektir. Helikopter ebeveynlik, yüksek sevgi ve destek sunan, ancak çocuğun yaşına uygun olmayan şekilde aşırı derecede özerklik sınırlaması getiren bir ebeveynlik tarzıdır (Padilla-Walker ve Nelson, 2012). Ebeveynler çocuklarının güvenliğini sağlama ve olası risklerden korumak amacıyla çocuklarını sürekli yanlarında bulundurmaya tercih etmektedirler. Bazı ebeveynler ise aşırı korumacı yaklaşımlarının bir yanıyla çocuklarının gelişimine zarar verebileceğini düşünmektedir:

*“K7: Biraz ona sevgimiz fazla oluyor. Ona yapmamız gerekenleri, sorumluluğu biz alıyoruz. Onun yapabileceklerini yaptırıyoruz. Belki bu şekilde istismar ediyoruz. Fazla korumacı davrandığımız için zarar veriyoruz.”* K2, K3, K4, K5 ve K6 ise ortak bir görüş belirterek, çocuklarını korumak amacıyla sürekli yanlarında tutmaya ve onları yalnız bırakmamaya özen gösterdiklerini ifade etmektedirler.

Bu aşamada çoğu zaman iyi niyetli bir koruma isteğinden kaynaklanan anne bekçiliği kavramı da ortaya çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocuklarının yanında olmadıklarında istismar ya da ihmale maruz kalabileceklerinden endişelenen anneler, kendilerinden başkasına güvenmemekte, çocuklarını babaları dahil bir başkasına emanet etmekte zorlanmaktadırlar:

*“K4: Babasına ya da anneanesi, dedesine bıraksam biraz daha kolay olur benim hayatım ama benlik sıkıntı var ben bırakamıyorum maalesef. Kızabilir belki, şiddet gösterebilir. Yapmazlar ama belki yapabilir düşüncesiyle artık kendimden başka kimseye güvenemiyorum yani.”* K1 de benzer şekilde kimseye güvenemediğini ve çocuğunu korumak amacıyla adeta cam bir fanus içerisinde yetiştirdiğini ifade etmektedir.

### **Alt Tema 4: Dini/Dünya Görüşü Açısından Çelişki Yaşamak**

Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri ise dini/dünya görüşü açısından çelişki yaşamaktır. Ebeveynler otizmi kabulde çoğu zaman duygusal olarak zorlanmakta ve bu durumu hak etmediklerini düşünmektedirler:

*“K3: Yani niye böyle ben hiç kimseye bir şey yapmadım işte, neden böyle oldu yani niye bana bunu verdin. Ben hiçbir şey yapmadım gibi. Hani hep sana uygun yaşamaya çalıştım, ne dediysen yapmaya çalıştım misali.”*

Risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar temasının tüm alt temalarında görüldüğü gibi ebeveynlerin sürekli tetik ve gözetim halinde olmaları, ev ve iş gibi diğer sorumlulukları onların genel iyilik hallerini etkilerken, damgalayıcı ifadelerle maruz kalmaları ve yaşadıkları azınlık stresi de onları duygusal olarak tüketmekte ve psikolojik iyilik hallerini olumsuz etkilemektedir. Duygusal karşılık almaktaki zorluklar ise ebeveyn-çocuk bağlanmasını şekillendirmektedir. Çocuklarının güvenliğiyle ilgili yaşadıkları endişeler helikopter ebeveynliğe yol açarken, anne bekleme kavramı da bu aşamada karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ebeveynler otizmi kabul noktasında zaman zaman geriye dönüşler yaşamakta ve bu durumu kabulde zorlanmaktadır. Ebeveynin yaşadığı tüm bu zorlanmalar, otizm tanılı çocukların istismarı ve ihmali risk faktörü olmasına yol açmaktadır.

#### **Tema 4: İstismar ve İhmale Karşı Alınan Önlemler**

##### **Alt Tema 1: Gözlem ve Takip**

İstismar ve ihmale karşı alınan önlemler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan biri gözlem ve takiptir. Ebeveynler çocuklarının davranışlarındaki rutin dışı değişim sinyallerinin zamanında fark edilip müdahale edilmesini, istismar ve ihmale yönelik bir önlem olarak ele almaktadır:

*“K1: Ama çocuğumuzun her şeyini çok iyi derecede takip etmeliyiz. Onlar bir yerden sinyal veriyor. Gerçekten veriyorlar.”*

Ancak gözlem ve takip her zaman istismar ve ihmali önlemede ya da müdahale etmede yeterli olmamaktadır. Ebeveynler özel gereksinimli çocuklarının istismarı ve ihmali riskine karşı kamera sistemi ve şeffaf izleme yöntemlerini önermektedirler:

K1 ve K9 okullarda ve özel eğitim kurumlarında hem çocuklarının güvenliği hem de ebeveynlerin eğitim sürecine dahil olması için kamera sisteminin gerekli olduğunu ifade etmektedirler.

##### **Alt Tema 2: Gerekli Değişiklik ve Uyarlamalar**

İstismar ve ihmale karşı alınan önlemler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri gerekli değişiklik ve uyarlamalardır. Ebeveynler istismar ve ihmali konusunda bir önlem olarak, çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek öğretmenlerini değiştirmektedirler:

*“K1: Ben gittiğim yerlerden özel eğitim öğretmenlerimden bir tanesini değiştirdim. Neden değiştirdim? Bu tarz çocuklar zaten hassas oluyorlar yüksek sese karşı. Sürekli olarak üzerinde otorite kurmaya çalışıyor ama kızıyor yani bağıyor bir taraftan.”*

Çalışmada damgalayıcı yaklaşımların hem ebeveyni hem de çocuklarını duygusal olarak yıpratmış ve zarar verdiği görülmektedir. Ebeveynler istismar ve ihmale karşı başka bir önlem olarak çocuklarını damgalayıcı insanlardan uzak tutmayı tercih etmektedirler:

K1 ve K7 çocuklarını ihmal eden veya otizme karşı önyargılı olan aile üyeleri ve çevredeki kişilerle ilişkilerini keserek çocuklarını korumaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

### **Alt Tema 3: Yasal Hakları Öğrenme ve Kullanma**

İstismar ve ihmale karşı alınan önlemler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri ise yasal hakları öğrenme ve kullanmadır. Çalışmada yasal yolları takip ederek çocukların haklarını savunmak, kötü muameleden korunmak için işlevsel bir yol olarak öne çıkmaktadır: K3 ve K7 olası bir istismar durumunda haklarından taviz vermeden mücadele edeceklerini belirtirlerken, K1 çocuğunun eğitim hakkını savunmak için hukuki bilgi edinmiş ve yönetmeliklerden yararlanarak okuldaki haklarını savunmuştur.

Görüldüğü gibi ebeveynin çocuktaki değişimleri takip etmesi ve bunun yanı sıra kamera sistemi ile şeffaflığın sağlanması istismar ve ihmali önleme konusunda çalışmada ortaya çıkan unsurlardır. Ayrıca ebeveynler öğretmen değişikliğine giderek ya da azınlık stresine neden olabilecek insanlardan uzak durarak da istismar ve ihmali önleme konusunda tedbir almaktadırlar. Tüm bu önlemlerin yanı sıra özellikle yasal yolları bilmenin ve takip etmenin de oldukça işlevsel bir yol olduğu anlaşılmaktadır.

## **Tema 5: Destekleyici Faktörler**

### **Alt Tema 1: Profesyonel Destek Kaynakları**

Destekleyici faktörler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan biri profesyonel destek kaynaklarıdır. Çocuklarının istismar ve ihmal açısından duygusal durumlarını anlamakta zorlanan ebeveynler, ruh sağlığı uzmanlarının rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Ruh sağlığı uzmanlarının yönlendirmeleri sayesinde çocuklarının ihtiyaçlarına yönelik daha doğru adımlar atabilmektedirler. Ayrıca bu uzmanların daha fazla sayıda ve ulaşılabilir olmalarını istemektedirler:

K6, K7 ve K9 uzman sayısının artırılmasına, uzmanlarla birebir görüşmeler yapmaya ve çocuklarının ihtiyaçları konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Ebeveynler bu aşamada özellikle grup çalışmalarına dikkat çekmektedirler. Grup çalışmalarında benzer deneyimleri yaşayan ebeveynleri gördükçe yalnız olmadıklarını hisseden ebeveynler, profesyonel destek talep etmektedirler: K2 ve K7 profesyonel destek kapsamında, toplu seminerler, konferanslar ve online eğitimler şeklinde grup rehberliği çalışmalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

### **Alt Tema 2: Sosyal Destek Kaynakları**

Destekleyici faktörler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri sosyal destek kaynaklarıdır. Çalışmada ebeveynlerin üzerlerindeki yükü hafifleten, çocuklarının gelişimini hem psikolojik hem de fiziksel olarak destekleyen kök ailelerinin olduğu görülmektedir. Kök aile ile kastedilen ebeveynin doğduğu ve yetiştiği temel ailedeki anne, baba ve kardeşleridir. Ebeveynlerin kök ailelerinin yanı

sıra, mevcut aile üyelerinin de özel gereksinimli çocuğun bakımında önemli bir destek kaynağı olduğu anlaşılmaktadır:

*“K7: Ablalarıyla gönderiyorum özellikle bendeki bağı kopsun diye, parka abllarıyla gönderiyorum.”* Ayrıca K1, K2 ve K4 ortak bir görüşle çocuklarının büyük ebeveynlerine güvendiklerini ve onlardan yardım aldıklarını ifade etmektedirler.

### **Alt Tema 3: Okul Yönetimi ve Öğretmen Başarısı**

Destekleyici faktörler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri de okul yönetimi ve öğretmen başarısıdır. Ebeveynler, OSB tanılı çocuklarının okul ortamına başarılı bir şekilde entegre olmalarında okul yönetiminin koordineli çalışmasının kritik bir önemi olduğunu ifade etmektedirler:

*“K1: İyi bir öğretmen, iyi bir okul müdürü, iyi bir rehber öğretmen bu üçü koordineli bir şekilde çalışırlarsa. ...şu an sınıfın prensesi, en popüler kıızı. Niye çünkü öğretmen hep ...'ın özelliklerini yüceltti. Onun farklı olduğunu öğrencilere güzel bir şekilde anlattı.”*

### **Alt Tema 4: Maneviyat ve Kendini Toparlama Gücü**

Destekleyici faktörler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan bir diğeri ise maneviyat ve kendini toparlama gücüdür. Ebeveynler çocuklarına bakarken duygusal güçlerini ve inançlarını kullanarak zorluklarla baş etmeye çalışmaktadırlar:

*“K1: Hayır ya dedim ne güzel ki benim kızım olmuş ve ben ona bütün imkanları sunabilirim, o güçte bir insanım dediğimi çok iyi hatırlıyorum. Bunu hiçbir zaman şey olarak görmedim. Nasıl söyleyeyim bir zayıflık.”*

*“K3: Yani Allah ne verirse ceza değil bize bir şey öğretmek için veriyor.”*

*“K4: Şükür sebepim oldu o benim. Çok şükür.”*

*“K9: Sonuçta bu bana Allah'tan gelen bir emanet..”*

Görüldüğü gibi ebeveynler profesyonel destek kaynaklarına daha kolay ulaşabilmeyi istemekte ve grup çalışması olarak yürütülen profesyonel desteğe dikkat çekmektedirler. Ebeveynler kök ailelerinden ve mevcut ailelerinden aldıkları sosyal desteğin önemli bir destek kaynağı olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca koordineli bir şekilde çalışan okul yönetimiyle istismar ve ihmale zemin oluşturabilecek pek çok zorluğun üstesinden gelinebileceğini ifade etmektedirler. Ebeveynler OSB tanılı bir çocuğa sahip olmayı bir zayıflık değil aksine bir güç olarak görmektedirler. Çocuklarını Allah'tan gelen bir hediye ve emanet olarak gören ebeveynler, yaşadıkları zorlukları bir öğrenme ve gelişim fırsatı olarak görmekte, çocuklarını bir şükür duygusuyla kabul etmektedirler.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada OSB'li çocukların ebeveynlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki görüşleri ele alınmıştır. Ortaya çıkan beş tema çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması, sistemsel eksiklikler, risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar, istismar ve ihmale karşı alınan önlemler ve destekleyici faktörler şeklindedir. İlk temaya göre OSB'li çocukların gelişimsel özellikleri nedeniyle istismar ve ihmal açısından risk altında olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin deneyimlerinden anlaşılan, çocukların sosyal iletişim anlamında yaşadıkları güçlükler istismar veya ihmale uğradıklarını bildirmelerini güçleştirmekte; bu durum kurban haline gelmelerini kolaylaştırabilmektedir. Ayrıca, ebeveynlere göre çocuğun muhakeme gücündeki sınırlılık da önemli bir risk faktörüdür. Ebeveynler çocuklarının, diğer insanların düşüncelerini, inançlarını, niyetlerini anlama veya tahmin etme yeteneğindeki eksiklikten dolayı istismar ve ihmal açısından risk altında olduklarını gözlemlemektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, OSB'li çocukların gelişimsel özellikleri ve sosyal iletişimdeki eksiklikleri nedeniyle istismar ve ihmal açısından risk altında olduklarını gösteren diğer araştırma bulguları (Berg vd., 2016; Hellström, 2019; Hibbard ve Desch, 2007; Kerns vd., 2015; Rigles, 2017) ile tutarlıdır. Özellikle cinsel istismara daha sık maruz kalan otizmliler için neyin cinsel olarak uygunsuz kabul edildiği konusunda çocuğun muhakemesi sınırlı olabilir. Bu durumda eğitim, daha fazla mağduriyetin önlenmesine yardımcı olabilir (Mandell vd., 2005).

Çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması teması, literatürdeki diğer istismar risk faktörleriyle örtüşmektedir. Bu risk faktörleri, ebeveyn, aile ve toplum düzeyinde farklı etmenleri içermektedir (WHO, 1999). Ebeveyne ilişkin risk faktörleri arasında fiziksel ve zihinsel hastalıklar ile tek ebeveyn olma durumu dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin, zamanla kötüleşmesi muhtemel fiziksel ve psikolojik sağlık sorunları açısından risk altında olduklarını göstermektedir (Gerstein vd., 2009; Miodrag ve Hodapp, 2010; Peer ve Hilman, 2014). Ayrıca, bir araştırmada, OSB'li çocukların ebeveynlerinin boşanma oranının, diğer ebeveynlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Hartley vd., 2010). Aileye ilişkin risk faktörleri arasında ise sosyal izolasyon önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun günlük bakımı, ebeveynlerin enerji ve zamanını tüketmekte, bu da sosyal ve kültürel aktivitelerden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Breslau, 1982). Toplumsal düzeyde ise kültürel normlar, önemli bir risk faktörü olarak ortaya çıkmaktadır. OSB'li çocuklar ve aileleri, sosyal ortamlarda, OSB semptomlarının tuhaf karşılanması nedeniyle diğer çocuklar ve aileler tarafından dışlanmaktadır (Çakıcı, 2020).

İkinci temaya göre istismar ve ihmal konusunda önemli bir risk faktörü sistemsel eksikliklerdir. Örneğin ebeveynler otizm ve çocuk istismarı, ihmali gibi konuları kendi kendilerine öğrendiklerini; sistemli ve planlı aile eğitimlerinin bulunmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular çocuğun istismar ve ihmal açısından risk grubunda yer alması bulgularıyla örtüşmektedir. Çünkü eğitim sisteminin yetersizliği ebeveynlerin, çocuklarının gelişimsel gereksinimlerini ve istismar riskini daha iyi anlayabilmelerini



ve yönetebilmelerini engellemekte, bu durum da çocukları istismar ve ihmale daha açık hale getirebilmektedir. Oysa OSB söz konusu olduğunda, araştırmalar tüm bakımverenlerin istismarın belirtileri ile şüpheli çocuk istismarını bildirme kuralları ve prosedürleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini (Legano vd., 2021) göstermektedir. Ayrıca, araştırmalar engelli bireylere hizmet veren pek çok çalışanın, istismarı nasıl tespit edecekleri ve önleyebilecekleri konusunda uygun eğitim ve bilgiye sahip olmadığını göstererek aileye ve çalışanlara yönelik eğitim desteğinin önemini vurgulamaktadır (Fisher vd., 2019; Helton vd., 2018; Legano vd., 2021). Bu durum ülkemizde yürütülmüş bazı araştırmaların sonuçları ile de tutarlıdır. Örneğin Er-Sabuncuoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları, okul öncesi eğitimcilerin OSB bilgi düzeylerinin çocuğu tipik gelişim gösteren çocuklardan ayırt edemeyecek ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına destek olamayacak kadar sınırlı olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışmada ise Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu (2019), öğretmen adaylarının otizme yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sistemsel eksiklikler teması altında ortaya çıkan alt temalardan biri eğitimsel düzenlemeler ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarındaki sınırlılıktır. Ebeveynler devlet destekli eğitimin süresini kısıtlı ve yetersiz bulmakta, çocuklarının eğitimsel olarak ihmal edildiğini düşünmekte ve daha yoğun bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik olumsuz tutumlar ya da okullarda yeterli düzenlemenin olmaması da çocuğun eğitim anlamındaki hakkına ulaşamamasına ve ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Türkiye’den güncel bazı araştırmalar (Çakıcı, 2020) OSB’li çocukların eğitim sürecinde sorunlar yaşadıklarını, öğretmenlerin, tipik gelişim gösteren çocukların ve ailelerinin OSB hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde OSB’li öğrencilerin sınıflarındaki akranları tarafından yeterince kabul görmediği belirlenmiştir (Özgönenel ve Girli, 2016). Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları, bu tanıyı almış çocukların başarılı bir şekilde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi için temel bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Garrad vd., 2019). Katılımcılardan gelen yanıtlar, öğretmenlerin OSB’li çocuklarını sınıfın bir parçası olarak görmediklerine işaret etmektedir. Ayrıca çocuklarının öğretmenlerinin sertifika yoluyla öğretmen olduğunu ve eğitim verme konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, özellikle öğretmenlerin eğitimi konusunda önemli bir sistemsel sorun olarak değerlendirilebilir. Bu sorunların giderilmesi için devlet okulları ve özel eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik OSB hakkında bilinçlendirme eğitimleri verilmelidir. Ayrıca, kaynaştırma eğitiminde yer alan öğretmenlerin eğitimleri düzenli olarak denetlenmeli ve eğitim süreçlerinde OSB’li çocuklara dair güncel bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.

Sistemsel eksiklikler teması altında çalışmada ortaya çıkan alt temalardan biri özel eğitim kurumlarının ticari istismarlarıdır. Ebeveynler özel eğitim kurumlarına yönelik denetimlerin eksikliğinden, bu kurumlara deneyimsiz ya da pedagojik açıdan yeterli olmayan öğretmen alımından ve bu durumun çocuğun istismar ve ihmaline yol açabildiğinden söz etmişlerdir. Bu durumda ebeveynlerin daha pahalı özel eğitim

kurumlarına yönelmesi onları maddi açıdan zorlamaktadır. Çünkü ebeveynin ekonomik sıkıntı çekmesi çocuk istismarı ve ihmali konusunda önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Ekonomik sıkıntı ile çocukluk çağı istismarı ve ihmali olasılığı arasında güçlü bir bağ vardır (Bywaters vd., 2020; Walsh vd., 2023). Bu bakımdan, OSB'li çocuklara yönelik devlet eğitim desteğinin artırılması ve özel eğitim kurumlarının denetlenmesi önerilebilir. Devlet eğitim destekleri yalnızca nicelik açısından değil, aynı zamanda personel ve kurumların niteliklerinin geliştirilmesi yoluyla da artırılmalıdır. Ayrıca, özel eğitim kurumlarına yapılan denetimler sonucunda verilen cezaların caydırıcı etkisi de önemli bir konu olarak ele alınmalıdır.

Ebeveynlerin yaşadığı zorlanmalar teması altında bazı bulgular, bağlanma süreçlerinde yaşanan sorunları ortaya koyarken, bazı bulgular ise ebeveynlerin çocuklarıyla güçlü bağlar kurabildiklerini göstermektedir. Özellikle, otizmliler çocuklar ve ebeveynlerinin güvensiz bağlanma modelleri geliştirme açısından risk altında olduğu, ayrıca otizm semptomlarının şiddetinin ve gelişimsel gecikmenin daha az güvenli bağlanmalarla ilişkili olduğu bilinmektedir (McKenzie ve Dallos, 2017; Teague vd., 2017). Otizmle birlikte, bulgularda görüldüğü gibi, ebeveynlerin sürekli tetik ve gözetim halinde olma durumları, toplum tarafından dışlanmaları, otizmi kabul konusundaki içsel süreçleri de ebeveynleri zorlamaktadır. Nitekim ebeveynler kötü niyetli ya da ihmalkâr bir tutum sergilemese de, yaşadıkları bireysel zorlukların çocuklarıyla olan bağlanma süreçlerini olumsuz etkileyerek güvensiz bağlanmaya yol açabileceği ifade edilmektedir (McKenzie ve Dallos, 2017). Ancak öte yandan, otizmliler bireylerin sosyal-duygusal etkileşimde ve karşılıklılıkta düşük motivasyon göstermelerine rağmen güvenli bağlanma ilişkileri kurabildikleri belirtilmektedir (Vivanti ve Nuske, 2017). Bağlanma konusundaki bu farklılıkta, otizmin spektrum özelliği nedeniyle bireyler arasında çeşitli düzeylerde ortaya çıkmasının yanı sıra, ebeveynlerin ruhsal durumlarının ve ebeveynlik tarzlarındaki değişkenliklerin de etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın bulguları, istismar ve ihmale karşı alınan önlemler ve destekleyici faktörler şeklinde iki temaya daha işaret etmektedir. Ebeveynler damgalayıcı insanlardan uzak durarak istismara yönelik önlem almaya çalışmışlardır. OSB kavramı aslında bir bozukluk olmasının yanı sıra sosyolojik olarak "etiketlenme ve damgalanma" kavramlarını da içermektedir (Çakıcı, 2020). OSB'li çocukların aileleri çocuklarının sosyal yaşamda sergiledikleri davranış ve semptomları nedeniyle dışlanmaya neden olabilecek durumlar yaşayabilmektedir (Çopuroğlu ve Mengi, 2014). Ancak dışlanmaya neden olan yalnızca semptomlar değil, aynı zamanda kişilerdir (Tok vd., 2016). Toplumda dışlanma ve damgalamanın azaltılabilmesi için OSB'nin daha fazla tanınmasına, tanıtılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda verilecek eğitimlerin, sağlık çalışanları, öğretmenler, psikolojik danışmanlar/psikologlar, polisler gibi toplumsal işlevi olan profesyonellere yönelik olması, kısa sürede daha geniş bir kitleye ulaşılmasını sağlayarak, yaygın etkiyi artıracaktır.

OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin yaşamında destekleyici unsurlar, aile desteği, uzman desteği, öğretmen desteği şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcılar, okul yönetimi ve öğretmenlerin süreci doğru yönetmelerinin aileleri önemli ölçüde desteklediğine işaret etmektedir. Bu durum, benzer araştırma bulguları ile tutarlıdır. OSB’li çocuğu olan ailelerin uzmanlardan ya da kurumlardan aldıkları destek hizmetlere ilaveten yakın çevrelerinden aldıkları sosyal destek içinde buldukları duruma uyum sağlayabilmelerini kolaylaştırmaktadır (Nealy vd., 2012). Ayrıca öğretmen ve diğer uzmanların, denenmiş ve yararlı olduğu belirlenmiş uygulama prensiplerini ve müdahalelerini benimsemelerinin, OSB’li öğrencilerin ve ailelerinin yaşam kalitesini olumlu etkilediği (Bayraklı ve Sucuoğlu, 2017) bulunmuştur. Dolayısıyla destekleyici faktörler temasından elde edilen bulguların, istismar ve ihmale karşı alınan önlemler temasındaki bulguları tamamladığı görülmektedir. Çünkü eğitilmiş öğretmenler ve uzmanlar, ebeveynlerin çocuklarını daha iyi koruyabilmeleri için gerekli desteği sağlarken, aynı zamanda damgalama ve dışlanma gibi toplumsal faktörlerin etkilerini de azaltabilir.

Ebeveynler ayrıca, çocuklarını düzenli takip ederek, yasal haklarını öğrenip kullanarak çocuklarını istismar ve ihmalden korumaktadırlar. Bu durum, ebeveynlerin aktif ve dikkatli olmasının önemine işaret etmektedir. Bununla birlikte, OSB’li çocuğu olan ebeveynlerin daima tetikte olmasını ya da ebeveynlerde anne bekleliği, helikopter ebeveynlik gibi kavramların kaçınılmaz olarak ortaya çıkabildiğini de göstermektedir. Özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin korumacı tutumlarına işaret eden benzer araştırma bulguları (Keser ve Cavkaytar, 2021) vardır. Bu da bakım yükü kavramını akla getirmektedir. Bakım yükünün kendi içinde ebeveyni zorlayarak istismar ve ihmale yatkın hale getirebileceği bu çalışmanın giriş kısmında da ele alınmıştır. Nitekim risk faktörü olarak ebeveynin yaşadığı zorlanmalar ve sistemsel eksiklikler temasından elde edilen bulgular oldukça ilişkili gözükmektedir. Çünkü ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların mevcut eğitim ve destek sistemlerinin eksikliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla sistemsel eksikliklerin giderilmesi hem eğitimsel hem de ekonomik destek sağlayarak istismar ve ihmale ilişkin risklerin önüne geçebilir. Ayrıca, katılımcıların yasal haklarını kendi çabalarıyla öğrenmelerine, bunun kendilerine bir aile eğitimi içerisinde anlatılmış olmamasının getirdiği zorluklara işaret eden benzer araştırma sonuçları da (örneğin, Kızılkaya, 2023; Sarı vd., 2021) bulunmaktadır. Bu bakımdan, OSB’li çocuğu olan ya da olmayan tüm ebeveynlere yasal hakları ve yönetmelikler konusunda aile eğitimleri kapsamında bilgi verilmesi önerilebilir. Bu kapsamda, ebeveynlere çocuklarını korumak için gerekli yasal haklar, çocukların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını anlama ve acil durumlarda nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda somut adımlar içeren bilgilendirici klavuzlar/broşürler hazırlanabilir. Ayrıca aile bakanlığı aracılığıyla aile eğitimleri yaygınlaştırılabilir ve ebeveynlerden ebeveyne destek programları oluşturulabilir.

Bu çalışma, otizm tanısı almış çocuklara sahip ebeveynlerin, çocuk istismarı ve ihmali konusunda karşılaştıkları zorlukları ve aldıkları önlemleri kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Elde edilen bulgular, bu ebeveynlerin çocuklarının kendini ifade etme,

muhakeme yeteneği, öz bakım becerileri ve mahremiyet algısı gibi alanlardaki sınırlılıkları nedeniyle istismar ve ihmale açık olduklarını vurgulamaktadır. Ayrıca, sistemsel eksiklikler, özellikle eğitimsel düzenlemeler ve ebeveyn eğitimlerinin yetersizliği, çocukların daha fazla destek ve korunma gereksinimlerini ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin yaşadığı psikolojik-duygusal zorlanmalar ve bağlanma sorunları da önemli risk faktörleri arasında yer almaktadır. İstismar ve ihmale karşı alınan önlemler arasında gözlem, gerekli değişikliklerin yapılması ve yasal hakların savunulması gibi stratejiler öne çıkarken, profesyonel ve sosyal destek kaynaklarının gücü de ebeveynlerin yaşadıkları zorluklarla başa çıkmalarında kritik bir rol oynamaktadır. Çalışma, OSB'li çocukların istismar ve ihmal açısından yüksek risk taşıdığını, ebeveynlerin yaşadıkları zorlukların bu riskleri daha da arttırabileceğini, otizmlili çocukların güvenliği ve iyiliği için bütünsel bir yaklaşımın gerekliliğini ve destekleyici faktörlerin önemini ortaya koymaktadır.

### **Sınırlılıklar ve Gelecek Çalışmalar İçin Çıkarımlar**

Çalışmanın Türkiye'deki otizm tanılı çocukların istismar ve ihmal yaşantılarına ilişkin içgörüyü sağlaması açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmanın örneklem büyüklüğü küçük olup, sadece dokuz ebeveyn ile yapılan görüşmelerle sınırlıdır. Ulaşılması zor bir grup olması sebebiyle örneklem büyüklüğü sınırlı kalmış olsa da bu durum, bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Ayrıca, birçok psikoloji çalışmasında olduğu gibi, katılımcıların çoğunun kadın olması da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu durum, ebeveynlik deneyimlerinin cinsiyete dayalı farklılıklarını göz ardı etme riskini taşır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, erkek ebeveynleri de kapsayarak ebeveynlerin yaşadığı deneyimlerin cinsiyetler arası farklarını daha iyi inceleyebilir. Bir diğer sınırlılık, çevrimiçi görüşmelerin kullanılmasıdır. Çevrimiçi görüşmeler, yüz yüze yapılan görüşmelere kıyasla bazı derinlemesine verilerin toplanmasını zorlaştırabilir. Bununla birlikte katılımcılar çevrimiçi platformlar üzerinden araştırmacı ile daha rahat ve kolay iletişim kurabilmişler ve şehir içi ya da şehir dışından yüz yüze görüşmeye katılmak için ayıracakları zaman, maliyet, çocuklarıyla bu süreçte ilgilenecek birini ayarlama vb. endişeler bertaraf edilmiştir. Bu bağlamda, çevrimiçi görüşmelerin sağladığı erişilebilirlik ve pratiklik, gelecekteki araştırmalar için değerli bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

### References

- Aktu, Y. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi odaklı psiko eğitim uygulamasının ebeveynlerin çocuk istismarı farkındalıklarına etkisinin karma yöntemle incelenmesi belirlenmesi* (Tez No. 685530) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp]
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., et al. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(SS-6), 1–23. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1
- Bayraklı, H., & Sucuoğlu, B. (2017). *Okul öncesinde kaynaştırma: Aile eğitimi* (3. baskı). Pegem Atıf İndeksi.
- Bentley, H., Fellowes, A., Glenister, S., Mussen, N., Ruschen, H., Slater, B., Turnbull, M., Vine, T., Wilson, P., & Witcombe Hayes, S. (2020). *How safe are our children? An overview of data on adolescent abuse*. NSPCC.
- Berg, K. L., Shiu, C. S., Acharya, K., Stolbach, B. C., & Msall, M. E. (2016). Disparities in adversity among children with autism spectrum disorder: A population-based study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(11), 1124–1131. https://doi.org/10.1111/dmcn.13161
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
- Brenner, J., Pan, Z., Mazefsky, C., Smith, K. A., & Gabriels, R. (2017). Behavioral symptoms of reported abuse in children and adolescents with autism spectrum disorder in inpatient settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(11), 3727–3735. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3183-4
- Breslau, N. (1982). Siblings of disabled children: Birth order and age-spacing effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10(1), 85–95. https://doi.org/10.1007/BF00912633
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi.
- Bywaters, P., Scourfield, J., Jones, C., Sparks, T., Elliott, M., Hooper, J., McCartan, C., Shapira, M., Bunting, L., & Daniel, B. (2020). Child welfare inequalities in the four nations of the UK. *Journal of Social Work*, 20(2), 193–215. https://doi.org/10.1177/1468017318793479

- Carlson, J. S., Yohannan, J., Darr, C. L., Turley, M. R., Larez, N. A., & Perfect, M. M. (2020). Prevalence of adverse childhood experiences in school-aged youth: A systematic review (1990–2015). *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(1), 2–23. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1548397>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Currie, J., & Tekin, E. (2012). Understanding the cycle: Childhood maltreatment and future crime. *Journal of Human Resources*, 47(2), 509-549. <https://doi.org/10.3368/jhr.47.2.509>
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış [An overview of educational challenges of children with autism spectrum disorder through inclusion/integration]. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 81-105.
- Çopuroğlu, Y., & Mengi, A. (2014). Toplumsal dışlanma ve otizm [Social exclusion and autism]. *Turkish Studies*, 9(5), 607-626. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6993>
- Dalkılıç, M., & Güloğlu, B. (2016). Marriage satisfaction of couples having autistic children: An examination of marriage satisfaction, anxiety, relational resilience, and attitudes toward seeking psychological help. *Istanbul Aydın University Journal of the Faculty of Education*, 2(2), 29-54.
- Deniz, İ., & Göller, L. (2017). The relationship between family functioning and the satisfaction in marriage of the parents who have handicapped children. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 3(1), 53-69.
- Doğru, S. S. Y., & Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması [Comparison of trait anxiety level and state anxiety level of mothers with disabled children]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-553.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Autism knowledge; Preschool educators. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(1), 28-52. <https://doi.org/10.21020/husbfd.259140>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)

- Fisher, M. H., Epstein, R. A., Urbano, R. C., Vehorn, A., Cull, M. J., & Warren, Z. (2019). A population-based examination of maltreatment referrals and substantiation for children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(5), 1335-1340. <https://doi.org/10.1177/1362361318813998>
- Gardner, M. J., Thomas, H. J., & Erskine, H. E. (2019). The association between five forms of child maltreatment and depressive and anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect, 96*, 104082. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104082>
- Garrad, T.-A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*, 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Gerstein, E. D., Crnic, K. A., Blacher, J., & Baker, B. L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*, 981-997. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01217.x>
- Gönen, A., Yıkılmış, A., & Diken, İ. (2014). The relationship between autism spectrum disorder and the depression levels of the parents of individuals with autism spectrum disorder. *PESA International Journal of Social Studies, 6*(3), 232-243.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı, kalite ve etik hususlar* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güller, B., & Yaylacı, F. (2022). Quality of life, anxiety, depression levels and related factors in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Uludag University Medical Faculty, 48*(2), 217-224.
- Hacıbrahimoğlu, B., & Ustaoglu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi [An investigation of preservice preschool teachers' knowledge and attitudes toward children with autism spectrum disorders]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 491-506. <https://doi.org/10.17679/inuefd.441184>
- Hamilton-Giachritsis, C., & Pellai, A. (2017). Child abuse and neglect: Ecological perspectives. The Wiley Handbook of What Works in Child Maltreatment: An Evidence-Based Approach to Assessment and Intervention in Child Protection, 29-47.

- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology, 24*(4), 449-457. <https://doi.org/10.1037/a0019847>
- Hartley, G., Sirois, F., Purrington, J., & Rabey, Y. (2024). Adverse childhood experiences and autism: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 25*(3), 2297-2315. <https://doi.org/10.1177/15248380231213314>
- Hellström, L. (2019). A systematic review of polyvictimization among children with attention deficit hyperactivity or autism spectrum disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(13), 2280. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132280>
- Helton, J. J., & Bruhn, C. M. (2013). Prevalence of disabilities and abilities in children investigated for abuse and neglect. *Journal of Public Child Welfare, 7*(5), 480-495. <https://doi.org/10.1080/15548732.2013.843497>
- Helton, J. J., Gochez-Kerr, T., & Gruber, E. (2018). Sexual abuse of children with learning disabilities. *Child Maltreatment, 23*(2), 157-165. <https://doi.org/10.1177/1077559517733814>
- Hibbard, R. A., & Desch, L. W. (2007). Maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics, 119*(5), 1018-1025. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0565>
- Hoover, D., & Kaufman, J. (2018). Adverse childhood experiences in children with autism spectrum disorder. *Current Opinions in Psychiatry, 31*(2), 128-132. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000390>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M. P. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health, 2*(8), e356-e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30118-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30118-4)
- Kerns, C. M., Newschaffer, C. J., & Berkowitz, S. J. (2015). Traumatic childhood events and autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(11), 3475-3486. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2392-y>
- Keser, F., & Cavkaytar, A. (2021). Effectiveness of the family training program for the teaching a leisure skill to children with special needs (LEP). *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(2), 505-528. <https://doi.org/10.18039/ajesi.807138>
- Kızılkaya, H. (2023). Ebeveynlerin BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlama sürecine katılımlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the parents' opinions on their participation in the preparation process of iep (individualized education program)]. *EKEV Akademi Dergisi, 95*, 109-121. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1269118>



- Legano, L. A., Desch, L. W., Messner, S. A., Idzerda, S., Flaherty, E. G., Council on Child Abuse and Neglect, & Council on Children with Disabilities. (2021). *Maltreatment of children with disabilities*. *Pediatrics*, *147*(5), e2021050920. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-050920>
- MacKay, T., Knapp, M., Boyle, J. M., Iemmi, V., Connolly, M., & Rehill, A. (2017). The microsegmentation of the autism spectrum: Economic and research implications for Scotland. The Scottish Government.
- Mandell, D. S., Walrath, C. M., Manteuffel, B., Sgro, G., & Pinto-Martin, J. A. (2005). The prevalence and correlates of abuse among children with autism served in comprehensive community-based mental health settings. *Child Abuse & Neglect*, *29*(12), 1359-1372. <https://doi.org/10.1542/peds.2021-050920>
- McDonnell, C. G., Boan, A. D., Bradley, C. C., Seay, K. D., Charles, J. M., & Carpenter, L. A. (2019). Child maltreatment in autism spectrum disorder and intellectual disability: Results from a population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *60*(5), 576-584. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12993>
- McKenzie, R., & Dallos, R. (2017). Autism and attachment difficulties: Overlap of symptoms, implications and innovative solutions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *22*(4), 632-648. <https://doi:10.1177/1359104517707323>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Milot, T., St-Laurent, D., & Éthier, L. S. (2015). Intervening with severely and chronically neglected children and their families: The contribution of trauma-informed approaches. *Child Abuse Review*, *25*(2), 89-101. <https://doi:10.1002/car.2376>
- Miodrag, N., & Hodapp, R. M. (2010). Chronic stress and health among parents of children with intellectual and developmental disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, *23*, 407-411. <https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32833d8d3a>
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, *15*(3), 187-201. <https://doi.org/10.1080/10522158.2012.675624>
- Öz, B., Yüksel, T., & Nasiroğlu, S. (2020). Depression-anxiety symptoms and stigma perception in mothers of children with autism spectrum disorder. *Archives of Neuropsychiatry*, *57*(1), 50-55. <https://doi.org/10.29399/npa.23655>
- Özgönel, S. Ö., & Girli, A. (2016). Otizmlı kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi [The examination of an education program to improve peer relationships of the autistic children integrated in classrooms]. *İlköğretim Online*, *15*(1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.35667>

- Öztürk, Y. (2011). *Engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin ve aile yükünün belirlenmesi* (Tez No. 297300) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp]
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black Hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177–1190. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 92-98. https://doi.org/10.1111/jppi.12062
- Rigles, B. (2017). The relationship between adverse childhood events, resiliency and health among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 187–202. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2905-3
- Richa, S., Fahed, M., Khoury, E., & Mishara, B. (2014). Suicide in autism spectrum disorders. *Archives of Suicide Research*, 18(4), 327–339. https://doi.org/10.1080/13811118.2013.824834
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20(44), 41-45. https://doi.org/10.7748/ns2006.07.20.44.41.c6560
- Sadıç, Ç. Ç., Coşkun, F., Katırcıoğlu, D. Ö., Özmutlu, A. G., & Selen, A. T. H. (2024). Evaluation of eating behavior, sleep problems, parental anxiety and depression levels of young children diagnosed with autism spectrum disorder and typically developing. *Kocatepe Medical Journal*, 25(4), 448-453.
- Sarı, H., Şentürk Barışık, C., Sarar Boyraz, D., & Özdemir, Ş. A. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin çocuklarına verilen destek eğitim hizmetleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of mothers of children with autism spectrum disorder on the support education services provided to their children]. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 44-69.
- Seppälä, P., Vornanen, R., & Toikko, T. (2021). Multimorbidity and polyvictimization in children—An analysis on the association of children's disabilities and long-term illnesses with mental violence and physical violence. *Child Abuse & Neglect*, 122, 105350. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105350
- Sheperis, C. J., Daniels, M. H., & Young, J. S. (2009). *Counseling research: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Pearson Education.

- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., & van IJzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. *Child Abuse Review*, 24(1), 37-50. <https://doi.org/10.1002/car.2353>
- Strathearn, L., Giannotti, M., Mills, R., Kisely, S., Najman, J., & Abajobir, A. (2020). Long-term cognitive, psychological, and health outcomes associated with child abuse and neglect. *Pediatrics*, 146(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0438>
- Teague, S. J., Gray, K. M., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2017). Attachment in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 35, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.12.002>
- Tok, M., Sarı, S., & Tüfek, G. (2016). Otizm bilinci ve otizmlı çocuğu olan ailelerin yaşadığı problemler (Anadolu Otizm Vakfında eğitim gören öğrenci aileleri örneği). <https://www.academia.edu/31377938>
- Trundle, G., Jones, K. A., Ropar, D., & Egan, V. (2023). Prevalence of victimisation in autistic individuals: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2282-2296. <https://doi.org/10.1177/15248380221093689>
- Tümlü, C. (2021). *Kabul ve Kararlılık Terapisi'ne dayalı psiko-eğitim programının Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuk (3-6 yaş) anneleri ve babalarının psikolojik uyumlarına etkisi* (Tez No. 667060) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. [<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>]
- Vivanti, G., & Nuske, H. J. (2017). Autism, attachment, and social learning: Three challenges and a way forward. *Behavioural brain research*, 325, 251-259. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2016.10.025>
- Walsh, C., O'Connor, P., Walsh, E., et al. (2023). A systematic review of interventions to improve healthcare experiences and access in autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(2), 185-202. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00279-2>
- World Health Organization. (1999). Report of the consultation on child abuse prevention. World Health Organisation. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65900>.
- World Health Organization. (2018). Adverse childhood experiences international questionnaire (ACE-IQ). World Health Organisation. [https://www.who.int/publications/m/item/adverse-childhood-experiences-international-questionnaire-\(ace-iq\)](https://www.who.int/publications/m/item/adverse-childhood-experiences-international-questionnaire-(ace-iq))

World Health Organisation. (2020). Global status report on preventing violence against children 2020. World Health Organisation. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Global-status-report-on-preventing-violence-against-children-2020.pdf>

Yavuz, M., & Gümüşkaya, Ö. (2021). An analysis on the life satisfaction and resilience levels of parents of individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(4), 799-825. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.726030>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

#### **Ethical Declaration and Committee Approval**

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. The ethical committee approval for this research was obtained from Hacettepe University Social Sciences and Humanities Researches Ethics Board (No: E-51944218-300-00003550768, Date: 23.05.2024).

#### **Acknowledgement**

The works published in our journal are copyrighted by our journal and published as open access with CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmaların telif hakları dergimizde olup, CC-BY-NC-ND lisansı ile açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

#### **Proportion of Author's Contribution**

All authors contributed equally to the study.



ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2025

Cilt: 58

Sayı: 1

ANKARA UNIVERSITY  
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2025

Volume: 58

Issue: 1

