TSA

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Turkish Journal of Social Research

29

YIL / YEAR: 29 SAYI /ISSUE (2) AĞUSTOS / AGUST 2025

ISSN 1301-370X

Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.

Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Turkish Journal of Social Research

YIL / YEAR: 29 SAYI /ISSUE (2) AĞUSTOS / AGUST 2025

Sahibi / Owner
Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. İsmail ŞAHİN

Yazı İşleri Müdürü
Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

Editörler Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Prof. Dr. Çelebi ULUYOL
Prof. Dr. Gülnur AYDIN
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ

İngilizce Editörü
Öğr. Gör. Dr. Hatice ALTUN

Redaksiyon
Arş. Gör. Sevgican AKÇA

Baskı ve Cilt
Sertifika No:40267
ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saatı ve eğitm bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Jabnor ESHANQULOV	Özbekistan Cumhuriyeti İlimler Akademisi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mariya Leontik	Gove Delcev University
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor Institü
Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi
Prof. Dr. Olimjon TOJİEV	Andijon Davlat Univeristeti
Doç. Dr. Gülshan Asilova ASADOVNA	O`zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti

Yazışma Adresi:

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

İÇİNDEKİLER

Öğretmenlerin Görüşleri Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Eğitim Durumu
Muhammet İbrahim AKYÜREK, Murat AKKOYUN…….311

Ceza İnfaz Koruma Memurlarının Suça ve Suçluya Bakışları, "Erk" ve "Otorite" ile Olan İlişkileri
Çiçek Nilsu VARLIKLAR DEMİRKAZIK, Emrah AKBAŞ……..332

Eşler Arası İlişki Sorunlarının İncelenmesi: Boşanmış Bireyler Örneklemi
Umut Muhammed KAYMAKCI, Gamze ÖZBAYRAK, Ömer Miraç YAMAN……....354

Yüksek Sayıda Uluslararası Öğrenci Çeken OECD Ülkelerindeki Ulusal Yükseköğretim Politika Girişimlerinin İncelenmesi
Can SAKAR…….386

Türkiye'deki Resmi Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanılma Durumunun İncelenmesi
Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK, Hacer KUMANDAŞ……...…404

Sebastian Barry'nin Uzak Diyarlarda Romanında Travma İrdelemesi
Selçuk YILDIZTAŞI, İsmail AVCU……418

Yaşlı Penceresinden Yaşlılığı Okumak: Algı, Deneyim ve Değerlendirmeler (Artvin Örneği)
Nurullah YELBOĞA……....430

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları
Tuncay TÜRKBEN, Birce SERBES……453

Genel Ortaöğretimde Okuldan Kopma: Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Emre SÖNMEZ, Murat SÜT, Aysun ÖZTÜRK……...…476

Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrencileri Ekran Bağımlılığından Korumaya Yönelik Çözüm Önerileri
Sedat KARAGÜL…….495

Akademik Dürüstlüğün İncelenmesi: Uzaktan Eğitimde Kopya Çekme ve Memnuniyetin Rolü
Ersin KARA, Ömer DELİALİOĞLU, Funda ALPTEKİN, Şenol BAKAY, Rafet ÇEVİK……512

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi
Fitnat GÜRGİL, Gizem KAYA ÖKSÜZ…….529

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmenlik Çalışma Hayatına İlişkin Düşünceleri
Ayşe SEYHAN, Elif ZAİMOĞLU……...547

Proje Tabanlı Eğitsel Robot Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerin Programlamaya Dönük Öz Yeterliliklerine ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi
Özgen KORKMAZ, Mustafa DOĞAN……568

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Azimleri İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Gamze SERİN, Ümit İzgi ONBAŞILI……593

Öğretmen Adaylarının Küresel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi
Özgenur YAKUT, Hüseyin ÇALIŞKAN…….609

Başarılı Kadın Sporcularda Meslek-Spor Bağlamında Çift Kariyer
Murat KALFA, İlke ÖZYÜKSEL MİHRİOĞLU……626

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kavram Öğretim Modellerine Yer Verilme Durumunun Belirlenmesi
Selman ABLAK, Burcu ÇINARGİL……645

Girişimcilik Özelliklerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleriyle İlişkilendirilmesi
Ali ÇETİN, Betül YEŞİLBAŞ……..…660

İlahiyat Fakültesi Kız Öğrencilerinde İslami Feminizm Algısı: Dicle Üniversitesi Örneği
Mehmet Ozan AHNAS…….679

Gazi TÖMER Tarafından Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi

CONTENTS

Educational Status of Immigrant Students in the Context of Teachers' Views
Muhammet İbrahim AKYÜREK, Murat AKKOYUN…….311

Perspectives of Correction Officers on Crime And Criminals And Their Relationship With “Power” And “Authority”
Çiçek Nilsu VARLIKLAR DEMİRKAZIK, Emrah AKBAŞ……..332

An Analysis Of Relationship Problems Between Spouses: A Sample Of Divorced Individuals
Umut Muhammed KAYMAKCI, Gamze ÖZBAYRAK, Ömer Miraç YAMAN……....354

Examining National Higher Education Policy Initiatives in OECD Countries Attracting a Large Number of International Students
Can SAKAR…….386

Examination of the Use of Official Museums for Educational Purposes in Turkey
Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK, Hacer KUMANDAŞ……...404

Exploration of Trauma in Sebastian Barry’s On Canaan’s Side
Selçuk YILDIZTAŞI, İsmail AVCU……418

Reading Old Age from the Perspective of the Elderly: Perception, Experience and Evaluations (Artvin Example)
Nurullah YELBOĞA……430

Turkish Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions of the Concepts of Child Reality and Child Relativity
Tuncay TÜRKBEN, Birce SERBES……453

School Dropout in General Secondary Education: Issues and Suggestions
Emre SÖNMEZ, Murat SÜT, Aysun ÖZTÜRK……..476

Solution Suggestions of Turkish Language Teacher Candidates Taking Media Literacy Course to Protect Students from Screen Addiction
Sedat KARAGÜL…….495

Investigating Academic Integrity: The Role of Cheating and Satisfaction in Distance Education
Ersin KARA, Ömer DELİALİOĞLU, Funda ALPTEKİN, Şenol BAKAY, Rafet ÇEVİK……....512

Investigation of Unit Evaluation Questions in Social Studies Textbooks According to the Revised Bloom’s Taxonomy
Fitnat GÜRGİL, Gizem KAYA ÖKSÜZ…….……529

Social Studies Teachers' Views on Gender Equality in Working Life
Ayşe SEYHAN, Elif ZAİMOĞLU……..547

The Effect of Project-Based Educational Robot Activities on Middle School Students' Self-Efficacy Related to Programming and Their Computational Thinking Skills
Özgen KORKMAZ, Mustafa DOĞAN……568

Analysis Of The Relationship Between The Academic Responsibilities And Self Organization Skills Of Primary School 4th Grade Students
Gamze SERİN, Ümit İzgi ONBAŞILI……593

Examining The Global Literacy Levels Of Pre-Service Teachers
Özgenur YAKUT, Hüseyin ÇALIŞKAN……609

Dual Career in The Context of Occupation and Sports for Successful Female Athletes
Murat KALFA, İlke ÖZYÜKSEL MİHRİOĞLU……626

Determining the Inclusion of Concept Teaching Models in The 7th Grade Social Studies Textbook
Selman ABLAK, Burcu ÇINARGİL……645

Association of Entrepreneurial Characteristics with Creative Thinking and Critical Thinking Tendencies within Various Variables
Ali ÇETİN, Betül YEŞİLBAŞ……660

Perception of Islamic Feminism in Female Students of Faculty of Theology: The Case of Dicle University
Mehmet Ozan AHNAS……679

Determination of Readability Levels of Story Books Prepared by Gazi TÖMER for Teaching Turkish to Foreigners
İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY, Muhammed Davut OKUR, Mazhar BAL……701

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ

Prof. Dr. Mustafa Cihan CAMCI

Prof. Dr. Hasan ÇAKIR

Prof. Dr. Recep ÇAKIR

Prof. Dr. Zekiye DEMİR

Prof. Dr. Erol DURAN

Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Prof. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU

Prof. Dr. Bahadır KILCAN

Prof. Dr. Hasan Şahin KIZILCIK

Prof. Dr. Türker KURT

Prof. Dr. Ayşe OKVURAN

Prof. Dr. Sepil ÖZDEMİR

Prof. Dr. Nevzat ÖZEL

Prof. Dr. Burcu SEZGİNSOY

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Doç. Dr. Selman ABLAK

Doç. Dr. Kübra ARSLAN

Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK

Doç. Dr. Ceren GÜNERÖZ

Doç. Dr. Meltem GÜZEL

Doç. Dr. Yusuf İNEL

Doç. Dr. Yunus KARA

Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ

Doç. Dr. Didem KOCA

Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

Doç. Dr. Filiz ZAİMOĞLU ÖZTÜRK

Doç. Dr. Haki PEŞMAN

Doç. Dr. Tamer SARI

Doç. Dr. Osman SABANCI

Doç. Dr. Ozan SELÇUK

Doç. Dr. Mustafa SIRAKAYA

Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

Doç. Dr. Erhan YAYLAK

Doç. Dr. Gülay YAZICI

Dr. Öğr. Üyesi Barış AĞIR

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Asya ALTUĞ

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan BORA

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Hakkı BULUT

Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI CAN

Dr. Öğr. Üyesi Birgül KÜÇÜK TURGUT

Dr. Öğr. Üyesi Caner ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ferhat TOPER

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba TURGUT

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Süheyl ÜNAL

Dr. Sadettin ERBAŞ

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, yirmi dokuzuncu yayın yılında ikinci sayısıyla siz değerli okuyucularıyla yeniden buluşmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Kurulduğu günden bu yana sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında üretilen nitelikli çalışmalara ev sahipliği yapmayı amaçlayan dergimiz, bu sayıda da Eğitim, Sosyoloji, Tarih ve Edebiyat gibi farklı disiplinlerden akademik katkılara yer vermektedir. Türkiye'nin dört bir yanından araştırmacıların kaleme aldığı bu makaleler, alan yazınına yeni perspektifler sunmayı hedeflemektedir.

Bu sayımızda yer alan çalışmalar, birbirinden farklı disiplinlerde ele alınmış güncel ve özgün araştırmaları içermektedir. Sayımızda; Muhammet İbrahim Akyürek ve Murat Akkoyun'un "Öğretmenlerin Görüşleri Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Eğitim Durumu", Çiçek Nilsu Varlıklar Demirkazık ve Emrah Akbaş'ın "Ceza İnfaz Koruma Memurlarının Suça ve Suçluya Bakışları, 'Erk' ve 'Otorite' ile Olan İlişkileri", Umut Muhammed Kaymakcı, Gamze Özbayrak ve Ömer Miraç Yaman'ın "Eşler Arası İlişki Sorunlarının İncelenmesi: Boşanmış Bireyler Örneklemi", Can Sakar'ın "Yüksek Sayıda Uluslararası Öğrenci Çeken OECD Ülkelerindeki Ulusal Yükseköğretim Politika Girişimlerinin İncelenmesi", Hatice Kumandaş Öztürk ve Hacer Kumandaş'ın "Türkiye'deki Resmi Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanılma Durumunun İncelenmesi", Selçuk Yıldıztaşı ve İsmail Avcu'nun "Sebastian Barry'nin Uzak Diyarlarda Romanında Travma İrdelemesi", Nurullah Yelboğa'nın "Yaşlı Penceresinden Yaşlılığı Okumak: Algı, Deneyim ve Değerlendirmeler (Artvin Örneği)" adlı çalışmaları yer almaktadır.

Tuncay Türkben ve Birce Serbes'in "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları", Emre Sönmez, Murat Süt ve Aysun Öztürk'ün "Genel Ortaöğretimde Okuldan Kopma: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Sedat Karagül'ün "Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrencileri Ekran Bağımlılığından Korumaya Yönelik Çözüm Önerileri", Ersin Kara, Ömer Delialioğlu, Funda Alptekin, Şenol Bakay ve Rafet Çevik'in "Akademik Dürüstlüğün İncelenmesi: Uzaktan Eğitimde Kopya Çekme ve Memnuniyetin Rolü", Fitnat GÜRGİL ve Gizem Kaya Öksüz'ün "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi", Ayşe Seyhan ve Elif Zaimoğlu'nun "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmenlik Çalışma Hayatına İlişkin Düşünceleri", Özgen Korkmaz ve Mustafa Doğan'ın "Proje Tabanlı Eğitsel Robot Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerin Programlamaya Dönük Öz Yeterliliklerine ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi", Gamze Serin ve Ümit İzgi Onbaşılı'nın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Azimleri İle

Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Özgenur Yakut ve Hüseyin Çalışkan'ın "Öğretmen Adaylarının Küresel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi", Murat Kalfa ve İlke Özyüksel Mihriioğlu'nun "Başarılı Kadın Sporcularda Meslek-Spor Bağlamında Çift Kariyer" başlıklı çalışmaları da sayımızda yer bulmuştur.

Bununla birlikte; Selman Ablak ve Burcu Çınargil'in "7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kavram Öğretim Modellerine Yer Verilme Durumunun Belirlenmesi", Ali Çetin ve Betül Yeşilbaş'ın "Girişimcilik Özelliklerinin Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleriyle İlişkilendirilmesi", Mehmet Ozan Ahnas'ın "İlahiyat Fakültesi Kız Öğrencilerinde İslami Feminizm Algısı: Dicle Üniversitesi Örneği", İlke Altuntaş Gürsoy, Muhammed Davut Okur ve Mazhar Bal'ın "Gazi TÖMER Tarafından Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı çalışmaları da, gerek içerikleri gerekse yöntemsel yaklaşımlarıyla dikkate değerdir.

Akademik yayıncılıkta istikrarlı bir çizgi izlemeyi sürdüren dergimiz, önümüzdeki sayılarda da disiplinler arası çalışmaları desteklemeye ve yeni araştırmalara alan açmaya devam edecektir. Emek vererek katkı sunan tüm yazarlarımıza ve değerlendirme sürecine katkıda bulunan hakemlerimize içtenlikle teşekkür ederiz.

Editörler Kurulu

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (311-331)

Educational Status of Immigrant Students in the Context of Teachers' Views

Öğretmenlerin Görüşleri Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Eğitim Durumu

Muhammet İbrahim AKYÜREK [*] Murat AKKOYUN [**]

Article Information

Submission: 08.07.2024
Acceptance: 31.10.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1512690

Key Words:
Migration
Immigrant student
Education
Teacher

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess the educational status of immigrant students based on the views of teachers working in schools. This research employs a phenomenological approach within the qualitative research framework. The study group comprises 17 teachers from secondary schools located in the central districts (Karatay, Meram, and Selçuklu) of Konya, Türkiye, during the 2022-2023 academic year. Data was collected using a semi-structured interview form, and the gathered information was analyzed through descriptive and content analysis methods. From the analysis of teachers' views on the current educational status of immigrant students, key areas such as communication, social life, problem-solving, and teacher training emerged. The study findings were compared with relevant literature and similar studies, and the results were explained. In order to carry out and improve the education process more effectively, it is significant to solve the problems of immigrant students, especially in the context of language and culture, and to provide teachers with sufficient and effective training on immigrant students and their education.

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 08.07.2024
Kabul Tarihi: 31.10.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1512690

Anahtar Sözcükler:
Göç
Göçmen Öğrenci
Eğitim
Öğretmen

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda göçmen öğrencilerin eğitim durumunu belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı bir olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Konya ilindeki merkez ilçelerde (Karatay, Meram ve Selçuklu) yer alan ortaokullarda görevli 17 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin mevcut eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin analizi neticesinde; iletişim, sosyal hayat, sorunların çözümü ve öğretmenlerin aldıkları eğitimler şeklinde alanlar tespit edilmiştir. Çalışma bulguları ilgili literatür ve benzer çalışmalarla karşılaştırılarak sonuçlar açıklanmıştır. Eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkin yürütülmesi ve iyileştirilmesi amacıyla göçmen öğrencilerin özellikle dil ve kültür bağlamındaki sorunlarının çözülmesi; ayrıca öğretmenlerin de göçmen öğrenciler ve eğitimlerine ilişkin yeterli ve etkili eğitimlerden geçirilmesi önem arz etmektedir.

Atıf İçin

Akyürek, M. İ. & Akkoyun, M. (2025). Educational status of immigrant students in the context of teachers' views. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(2)*, 311-331. doi: tsadergisi.1512690

[*] Assoc. Prof. Dr., Selçuk University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Konya, m.ibrahimakyurek@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9122-471X
[**] Expert Teacher, Ministry of Education, Konya, muratelt33@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3691-654X

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

Migration is a phenomenon that has existed throughout human history and still continues worldwide; it refers to the movement of people from one place to another for various reasons (Castles & Miller, 2009). In other words, migration can be defined as the geographic displacement of people due to social, economic, political, and natural reasons. People may choose to migrate voluntarily in order to work, seek improved employment prospects, and live a more comfortable life. However, there are also situations where people are compelled to leave their homes due to circumstances beyond their control, such as war, oppression, exile, or natural calamities (Arıcıoğlu & Avcı, 2021). Today, many people still migrate to new places due to economic, social reasons, and especially due to internal conflicts or turmoil (Aydeniz & Sarıkaya, 2021). In the study of Erdogan and Kaya (2015), it is stated that immigrants generally flee from poverty, war, political corruption, oppressive regimes, and poor living conditions. The recent wave of migration has led to different classifications and definitions depending on the status of immigrants. In the current discourse, alongside the concept of migrant, different terms such as refugee, asylum seeker, conditional refugee, temporary protection, and subsidiary protection are being used (Turan & Fansa, 2021). The United Nations defines an immigrant as “an individual who has resided in a foreign country for more than one year, regardless of reasons, voluntary or not, regular or irregular migration routes”. The Turkish Language Association, on the other hand, defines the concept of immigrant as a person who leaves his/her own country to settle in another country (TDK, 2018). Türkiye, with its strategic geographic position as a transit hub or destination country for migration, has been greatly impacted by intense migration, especially following the Arab Spring. Starting from 2011, Türkiye has received a significant number of refugees originating from countries such as Syria, Iraq, Afghanistan, Iran, Pakistan, and other nations (Akkoyunlu Ertan & Ertan, 2017). According to the February-March 2021 report of the United Nations Refugee Agency, there are around 4 million immigrants in Türkiye, including 3.6 million Syrians and others coming from Iraq, Iran, Afghanistan, Pakistan, and various countries (UN Refugee Agency, 2021). Türkiye, the nation hosting the largest number of Syrian refugees globally (Erdoğan, 2020), is witnessing a continuous rise in the number of Syrian students entering its education system. As a result of this increase, various issues have become apparent in the Turkish education system (Kaya, 2020; Özenç & Saat, 2019). Migration, both for individuals and masses, as well as for the communities that receive migrants, necessitates a new form of social relationship (Adıgüzel, 2017). As a result of migration movements, people with different cultural backgrounds were compelled to live together, which brought about various challenges. Education is one of the most prominent issues among these challenges. Therefore, Consequently, it has become crucial to introduce reforms in the education sector to facilitate refugee students' adaptation to their new educational environment (Erdoğan, 2015; Somuncu, 2021).

The increasing international migration movement in Türkiye has made immigrant integration an important subject of study (Dedeoğlu & Gökmen, 2011). In the integration of immigrants, education is given top priority. Understanding the educational situation of migrant students requires a theoretical framework that addresses the challenges they face in adapting to new environments. Social integration theory emphasizes the importance of forming social connections within the host society, which is crucial for the academic and emotional well-being of migrant students (Putnam, 2000). Without adequate social support, these students may experience isolation, negatively impacting their educational outcomes. Cultural adaptation theory explores how individuals adjust to new cultural contexts. Berry (1997) identifies strategies such as assimilation and integration, which are vital for migrant students as they balance their native culture with the new one. Successful adaptation can enhance academic performance and foster a sense of belonging. It is one of the most important research elements of education policies to examine the extent to which immigrant students integrate into the education systems of their new host countries, whether their relative achievements in schools require special attention compared to their local peers, and how recipient countries with diverse immigrant populations cope with relevant challenges (Bahadır, 2021). Türkiye hosts the world's largest displaced Syrian community, and currently, around one and a half million school-aged refugee children necessitate educational interventions (UNHCR, 2018). The education of families and children compelled to flee Syria due

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

to war and security concerns is not only a basic human right but also essential for their integration into Turkish society (Aytaç, 2021). Following the significant influx of Syrian refugees, Türkiye has focused on social integration and educational initiatives (Duman, 2019). In this context, several circulars were issued through the collaboration of AFAD (Disaster and Emergency Management Authority), YÖK (Council of Higher Education), and the Ministry of National Education. These efforts aimed to address educational challenges, provide training for teachers, organize various activities, and strive for a standardized approach to the education of refugee children (Kayman & Elkatmış, 2021). The Ministry of National Education aimed to establish a legal framework for the education of immigrant children (Aksoy, 2020; Seydi, 2014; Şahin, 2020). The education process for Syrian refugees under temporary protection, which initially started in camps, has gradually continued in schools within the Turkish Education System (Aytaç, 2021). Additionally, the literature includes studies that concentrate on the field of education, which is a fundamental human right, supporting children's development, improving their disadvantaged situation, and evaluating implemented programs (Arıcıoğlu & Avcı, 2021; Demircan, 2019; Dilek & Demiral, 2021; Ereş, 2015; Kayacan & Güneş Koç, 2021; Kolukırık, 2020; Şimşek & Kula, 2018).

Türkiye, which can be described as a country of immigration, has a significant number of migrant children, both registered and unregistered, who are unable to access educational services. Institutions such as the European Union and the United Nations provide necessary support to initiatives aimed at ensuring that all children, including migrant and refugee children, have access to education. In recent years, with the significant increase in the number of migrants and refugees, the number of studies conducted in the field of education has also increased, and different perspectives have started to be considered. With the gradual acquisition of legal permits through temporary migrant status, migrants have settled in the host country, and migrant children have also joined local schools. When necessary conditions were met, the education process for migrant students continued with special programs and educators. In cases where the conditions were not suitable, the flexibility of the implemented program was utilized, and the process continued with the contribution of teachers and families (Uysal, 2022).

Several studies have been conducted on the education of immigrant students in Türkiye, addressing the challenges these students face. The study findings indicate that migrant students encounter various challenges, primarily language and cultural barriers, which have an impact not only on the individual students but also on the entire class and school (Akkaya et al., 2021; Balkar et al., 2016; Başaran, 2020; Gökmen, 2020; Işık, Bahat, Öncüler, and Özdemir, 2021; Toker Poyraz, 2022). In general, language barrier has been identified as one of the main challenges in migrant education (Temur & Özalp, 2022). Migrant children can acquire sufficient speaking skills in their new language within one to two years, but achieving the language proficiency required for academic learning generally takes four to seven years (Hakuta, Butler & Witt, 2000). While ensuring migrant children receive education is crucial, it's equally important not to neglect the needs of teachers who will be instructing these children. Numerous studies in the literature have addressed this issue as well. These studies (Beltekin, 2016; Bourgonje, 2010; Dryden-Peterson, 2015; Kovinthan, 2016; Matthews, 2008; Pastoor, 2015; Yaylacı et al., 2017) have highlighted the importance of teachers' competencies, indicating that teachers in the refugee, migrant, and asylum-seeking group seek to have more knowledge about the education of these children and require professional training in these areas. Furthermore, it is crucial to ensure acceptance and integration into the new society for migrant children (Koçak & Gündüz, 2016). It is not only the responsibility of the individuals who migrated but also the local community to prevent the exclusion of migrant children, avoid social integration issues, foster trust and coexistence between the two communities, and facilitate the inclusion of these children in society (Elsiveyden, 2021; cited in Poyraz, 2022).

When reviewing the literature, it becomes apparent that the education of migrant students has become a significant issue worldwide. Research on the education of migrant students holds great importance in understanding the challenges they face in terms of educational achievement and social integration and identifying the necessary steps to overcome these challenges. Adapting to different education systems in various countries and dealing with cultural differences is a challenging process for migrant students. These students should not only strive for academic

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

success but also make efforts to adapt socially and culturally to their new country. Therefore, conducting research focused on the education of migrant students and discussing what can be done to ensure their successful education is a highly important and relevant topic. In our study, we preferred to sample teachers who teach immigrant students. The reason for this was that these teachers work directly with immigrant students and closely witness their educational processes. We believed that the views of these teachers would provide a perspective on the educational status of immigrant students. Seeking the perspectives of teachers, who bear a great responsibility in this regard, can shed light on identifying and solving these issues, contributing to the development of programs for the education of migrant students, shaping educational policies, providing guidance to policymakers and decision-makers, and making contributions to the educational literature. In this context, the aim of the study is to assess the educational status of immigrant students in line with the opinions of teachers working in schools. Within the scope of the objective, the opinions of the teachers about the current educational status of immigrant students were described and interpreted.

Background

Since the Syrian civil war began in 2011, Türkiye has taken in millions of Syrians, offering them "temporary protection" status. This status, established under the Temporary Protection Regulation in 2014, designates Syrians as being under temporary protection rather than refugees, highlighting the legal differences between refugees, asylum seekers, and individuals with temporary protection under international law. In the Migration Terminology Glossary, a migrant is described by the United Nations as someone who has lived in a foreign country for over a year, regardless of the cause, whether the movement is voluntary or forced, and whether the migration routes are legal or illegal. An asylum seeker is an individual seeking refuge in another country to escape persecution or significant danger in their home country, while awaiting a decision on their application for refugee status according to applicable national or international laws. If their application is denied, they must leave the country, and if they lack permission to remain, they may be deported like any other foreigner involved in unlawful or irregular activities. A refugee is defined as an individual who meets the criteria established by the UNHCR and is eligible for United Nations protection, regardless of whether they are in a country that is a party to the 1951 Convention or the 1967 Protocol. This status applies even if the host country does not formally recognize them as a refugee under these legal documents (International Organization for Migration [IOM], 2009). Türkiye has prioritized the education of Syrian students, tackling challenges such as language, cultural adaptation, and social integration. While Syrian students initially attended Temporary Education Centers, most have been integrated into Türkiye's public school system in recent years. As the country hosting the largest number of refugees globally, Türkiye manages this process both nationally and internationally, working with organizations like the European Union to implement policies that support the education and social inclusion of migrants. In this way, the integration of Syrian students into Türkiye's education system serves as both a reflection of the country's migration policies and a response to the broader global refugee crisis.

METHOD

Research Design

The present study is phenomenology research, one of the qualitative research methods. In a phenomenological study, researchers try to understand/explain the experiences and the direct experiences of individuals with these experiences in the process (Gedik, 2016). In addition, phenomenology deals with phenomena that we are aware of but do not have an in-depth understanding (Yıldırım & Şimşek, 2016). This approach emphasizes how individuals interpret their experiences and examines how they translate those experiences into personal consciousness, both on an individual level and as shared meaning within a group (Patton, 2018).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Study Group

The study group comprises 17 teachers from secondary schools located in the central districts (Karatay, Meram, and Selçuklu) of Konya, Türkiye, during the 2022-2023 academic year. The choice of focusing on middle schools is due to the fact that Syrian migrant students tend to adapt to Turkish schools on average during this period, and it is when they have the highest attendance rates. Additionally, the schools located in the neighborhoods where Syrian migrant families/students reside predominantly were selected for the study. In the study, a participant group was formed with the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods. Maximum diversity sampling aims to guarantee the inclusion of individuals from various backgrounds who might be involved in the issue, in order to capture diverse perspectives and identify significant commonalities (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the current study, sample attempt was made to provide by gender, educational status, professional seniority, and branch. Demographic characteristics of participating teachers are presented in Table 1.

Tablo 1. *Characteristics of participating teachers*

Variables		***N***	***%***
Gender	Female	10	59
	Male	7	41
Educational Status	Undergraduate	14	82
	Postgraduate	3	18
Professional seniority	1-5 years	4	24
	6-10 years	10	59
	11-15 years	1	5
	16 years and over	2	12
Branch	Physical Education	1	6
	Information Technologies	1	6
	Religious Culture and Ethics	2	12
	Science	3	17
	Visual Arts	1	6
	English	1	6
	Math	3	17
	Psychological Counseling and Guidance	1	6
	Social Studies	1	6
	Turkish	3	18
Total		17	100

Data Collection Tool

In the research, a personal information questionnaire designed by the researchers was utilized to ascertain the demographic profiles of the teachers. This form enabled the identification of participants' gender, educational status, professional seniority, and branches of the participants. The teachers' perspectives on the current educational situation of immigrant students were gathered using a semi-structured interview format. During the development of the interview form, the existing literature on the topic was reviewed. Subsequently, the opinions of three experts in the respective fields (Turkish language education, measurement and evaluation, educational management) were sought, and necessary adjustments were made based on their feedback. The revised interview form was then subjected to a pilot application. Following the pilot application, further adjustments were made, resulting in the final version of the interview form.

Data Collection and Analysis

Ethical committee approval and permissions have been obtained for data collection. Before the interviews, participants were informed about the study, and appointments were scheduled for the

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

interviews to collect data. The interviews were conducted face-to-face in comfortable settings for both the researcher and the participants, and they lasted between 20-25 minutes. The interview data were recorded using an audio recording device and written notes.

The interview data were transcribed into written form in a computer environment. Before analysis, participants' files were assigned codes such as "A, B, C, D, ..." in the study. The data were analyzed using descriptive analysis and content analysis techniques. Content analysis was used to identify themes related to teachers' views on the current educational status of immigrant students in the interviews. After reviewing all the data, the coding process was undertaken. Meanings were extracted from the data sets, and each meaning was assigned a specific code. Codes serve as labels or tags to attribute units of meaning to the descriptive and interpretive information gathered in the study (Miles and Huberman, 2019). In the study, after coding using content analysis, similar codes were merged. From the extensive and piled-up codes, a new list of codes was created. Lastly, codes with similar topics/meanings were grouped under categories and placed under the relevant theme. The descriptive analysis was used to describe the identified codes in the study, and quotations from the interviews were included.

In order to increase the internal validity (credibility) of the current study, the preparation of the interview form involved reviewing the literature and obtaining opinions from relevant experts in the field. In this regard, the interview form was initially drafted, and necessary corrections were made after conducting a pilot study. Additionally, a suitable environment and time were provided to create a comfortable atmosphere for participants to express themselves and gather reliable data. Various researchers conducted the data analysis, and the interpretations and results derived from this analysis were reviewed and confirmed by the participants. To bolster the external validity (transferability) of the study, the procedures and methodologies employed were thoroughly detailed within the research framework.

To improve internal reliability (consistency) in the study, direct quotations from participant statements were included. For reliability assessment, the formula Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement) X 100 was used to evaluate the coding conducted by both researchers (Miles and Huberman, 2019). According to the evaluations conducted, the reliability of the coding performed by the researchers in the examination and analysis of the data was determined to be 94% (percentage of agreement between the coders). For internal consistency, an agreement of at least 80% between coders is expected (Miles and Huberman, 2019; Patton, 2018). Based on the achieved percentage of agreement (94%) in the current study, the data collection instrument is considered reliable.

FINDINGS

The categories, codes and frequencies under the theme of teachers' views on the current educational status of immigrant students are given in table 2.

Tablo 2. *Teachers' views on the current educational status of immigrant students*

Theme	**Categories**	**Codes**	***f***
Teachers' views on the current educational status of immigrant students	**Communication**	Language/Linguistics	17
		Behavior	5
		Total	**22**
	Social life	Culture/Cultural	8
		Integration	7
		Exclusion/Bullying	2
		Total	**17**
	Problem-solving	Utilizing body language, games, books, visual, and tangible materials	6
		Utilizing an interpreter (through students	5

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	and teachers)	
	Total	**11**
Teachers' training	The necessity of education	14
	Attending courses and seminars	4
	Total	**18**

When analyzing the views of teachers regarding the current educational status of immigrant students, four categories were identified as a result. These categories are communication, social life, problem-solving, and teachers' training. In the context of communication, teachers have emphasized the language problem of immigrant students. They specifically mentioned the lack of knowledge, inability to speak Turkish, and the difficulties they face in the learning process. They also mentioned that language problems lead to difficulties in establishing friendships and can contribute to behavioral issues such as aggression. In this regard, it has been stated that in order to overcome both language and behavioral problems, it is necessary for immigrant students to learn Turkish to a sufficient level and use it functionally. Providing language education to immigrant students is seen as crucial. Presented below are teachers' statements expressing their views on the current educational status of immigrant students in terms of communication.

> *"The biggest challenge I face with immigrant children is their need to learn a different language when they start school. Additionally, due to the presence of cultural differences among students, there are often issues related to adaptation and integration. In order to cope with these challenges, especially during teaching sessions, I try to explain the subject matter in the slowest possible way, relying more on body language and materials." (A)*

> *"The most significant challenge I face is the language problem. The majority of immigrant children still don't know Turkish, which makes it difficult for them to understand what is being taught or read in class. When I speak to a student, they rely on their Turkish-speaking classmates for translation if there is any. In such cases, it becomes nearly impossible to teach the lesson effectively to non-Turkish-speaking immigrant students. Another challenge I experience is the difficulty in fostering harmony and friendship between Turkish students and immigrant students. Their lack of liking and inability to form friendships leads to conflicts even during class." (B)*

> *"The biggest challenge we face when providing education to immigrant children is the language barrier. It is crucial for educators to have at least a moderate level of proficiency in Arabic. Alternatively, it is necessary for refugees and their families to quickly acquire a sufficient level of Turkish language proficiency to be able to communicate their needs and concerns in the country they are living in, which is Türkiye. Due to their inability to communicate with their peers, they become agitated. They can't express themselves, have difficulty understanding lessons, and struggle with a sense of belonging, which leads to aggression. Finding a solution to this issue is truly challenging for us. I try to address the language barrier by using interpreters and strive to get to know and understand them. I emphasize my affection for them and explicitly state that I do not discriminate based on race, especially when addressing any issues related to a sense of belonging." (D)*

> *"Many of the immigrant children do not bring materials, and even if some of them do, they either don't understand the instructions due to their lack of language proficiency or they simply don't care and draw or color whatever they feel like instead of doing the assigned work. I try my best to provide materials within my means. I also show examples to those who are doing different activities to redirect them back to the task at hand." (E)*

> *"Adapting to education and orientation processes can be challenging for immigrant children due to their difficulties in understanding, speaking, writing, and interpreting Turkish. Additionally, the conflicts and disputes between Turkish and Syrian students*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

pose a challenge in finding solutions. Cultural, educational, logical, and physical differences also contribute to these challenges. To address these issues, I focus on raising awareness, creating sensitivity, engaging in cognitive discussions, and prioritizing problem-solving. I utilize programs like PIKTES (Support Program for Students with Additional Language Needs) and direct Turkish language teachers to be aware and mindful of these issues to facilitate resolution." (I)

In the context of social life, teachers have stated that immigrant students face challenges in integrating into social life, adapting to the culture and environment. They have also mentioned experiences of exclusion and bullying as a result of these challenges. Among the reasons for these issues, it has been emphasized that the culture is not adequately introduced to everyone, including immigrant students, and that the facilitation of the adaptation process is lacking. Below are the statements of teachers regarding the social life of immigrant students in relation to their current educational status.

"Due to the majority of immigrant children not knowing or having limited knowledge of Turkish, there can be some disagreements and lack of classroom harmony. Some immigrant children, being in the same class as Turkish students, may exhibit nationalist tendencies and form groups, occasionally leading to conflicts with their peers. Cultural differences also negatively impact the adaptation of immigrant children in the classroom. I try to resolve the issues between Turkish and immigrant children by engaging in conversations and seeking compromise, emphasizing that individuals should not be belittled or excluded based on their race. To address language and cultural barriers, I encourage reading books and impart Turkish culture to immigrant children." (F)

"The most significant educational challenge for immigrant children is language and communication problems. Due to the diverse educational settings where immigrants receive education, such as public schools, Temporary Education Centers (GEM), some private schools, and informal environments, coordination in education becomes challenging. Issues such as irregular school attendance among school-aged children, difficulties in adapting to their peers due to cultural differences, negative attitudes and perceptions of the local community, teachers, students, and administrators towards immigrants emerge as major problems. The perception of immigrant children as cheap labor, inadequate physical infrastructure in schools, low competence levels of teachers in refugee education, and deficiencies in curriculum and teaching materials are additional challenges faced in immigrant education." (G)

"The problems I encounter in the education of immigrant children are as follows: Inability to communicate due to the students and parents not knowing Turkish. Peer bullying (foreign students frequently resort to insults and violence towards each other. Immigrant students find it difficult to adapt due to cultural and linguistic differences. They also do not make sufficient efforts to integrate, and it may be because they prefer to stick with their fellow countrymen due to shared experiences." (H)

"Communicating with immigrant children becomes quite challenging due to their lack of knowledge in Turkish. Consequently, we face difficulties in teaching them ethical rules, cultural values, cleanliness, and moral principles. The inability to teach these rules and values contributes to discipline problems." (K)

Teachers have expressed that they have been actively searching for solutions in response to the language and adaptation problems that immigrant students face in their educational processes. In order to improve the quality of education, they have been utilizing non-verbal communication, games, books, visual aids, and tangible materials. Additionally, when necessary, they have been minimizing language and adaptation problems by employing translation assistance from teachers and students. The teachers' statements regarding the solution of these problems in relation to the current educational status of immigrant students are provided below.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"I have encountered some challenges in providing education to immigrants. Most students have some basic reading and writing skills, but they struggle to comprehend what they read and write. I address this issue by using visuals and videos to support their understanding. However, there are difficulties in communicating with children who do not speak Turkish within the classroom. To overcome this, we facilitate communication by having students who are proficient in Turkish act as translators in the classroom." (C)

"Yes. I encounter language problems the most. Confidentiality is an important factor in counseling sessions, and when an interpreter is involved, it compromises confidentiality to some extent. That's why I believe it's important to speak the same language when communicating with immigrant children. I try to solve the language problem by using a fellow student who is proficient in the language or an interpreter whenever I can access one. However, as I mentioned, this can compromise the confidentiality of the counseling sessions. Another issue is cultural differences. Different cultures have different ways of life, and communication problems can arise due to these cultural differences. I try to address this problem by listening to their cultures and experiences from their perspective." (L)

"I have problems while providing education to migrant children. These problems stem from the difficulty in communication. These problems include behavioral issues, lack of knowledge of rules, difficulty in understanding instructions, not knowing words or their meanings, pronunciation issues, and students not using Turkish words during lessons. To address these problems, I make use of A1 and A2 level textbooks used for teaching Turkish to foreigners. I use videos, animations, and visuals as teaching aids. I try to encourage every student to speak Turkish during and outside of lessons. I also employ games to teach rules." (P)

"I am experiencing a communication problem. I address this issue by using students who have a better command of Turkish as interpreters in the classroom. I also encounter difficulties with cultural customs, traditions, and classroom rules. To address these issues, I try to resolve them by repeatedly explaining that certain behaviors are not appropriate and by demonstrating the correct way through experiential learning." (R)

Teachers have expressed that they have not received sufficient training, courses, seminars, etc., regarding immigrant students and their education. It is observed that only a limited number of teachers have been provided with such training. It has been emphasized that adequate training, courses, seminars, etc., are necessary not only for teachers but also for immigrant students, especially in terms of language and culture, to ensure a more effective education process for immigrant students. The teachers' statements regarding the training they have received concerning the current educational status of immigrant students are provided below.

"I did not receive training. It is certainly necessary to provide training to teachers in this regard. I believe that through training, the problems can be reduced to some extent." (A)

"I haven't received any training specifically on the education of immigrant children. From a teacher's perspective, I don't believe such training is necessary. I think every teacher has sufficient knowledge in this regard. Perhaps seminars or courses could be provided to teachers who will teach a language to foreign students. Foreign students should be encouraged in terms of adaptation (language, cultural adaptation). The fact that foreigners live in certain neighborhoods makes adaptation more difficult. They don't feel obligated to learn the language or adapt." (H)

"I haven't received any education on this matter. It is important, in my opinion, to provide Turkish language education to immigrants in all subjects. If we want them to be well-prepared for the future and if we want to be beneficial to them, it may be

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

important from the perspective of teachers, but it will be more effective for them to receive education themselves." (I)

"Yes, there is. During the second semester of the 2021-2022 academic year, I received a 5-day "Exposure Therapy Training" within the scope of PIKTES, with approximately 6 hours of training each day. It was very productive for me. I believe that increasing the availability of such training is necessary." (L)

"I attended the "Turkish Language Teaching Seminar for Foreigners" conducted within the scope of PIKTES. I believe that such courses would be beneficial for all my colleagues." (M)

"I have not received any specific training in this regard. However, I strongly believe that it is necessary for us to receive such training. During our undergraduate education, we were trained to educate students who speak the same language and share the same culture as us. However, immigrant students have different needs. Acquiring training on how to provide education tailored to these needs would be beneficial for both enhancing the effectiveness of teaching and learning, and improving classroom management." (N)

DISCUSSION and CONCLUSION

This study aimed to assess the educational status of immigrant students based on the views of teachers working in schools. The data collected from interviews with teachers underwent descriptive analysis, and the results were outlined. The examination of teachers' perspectives on the educational status of immigrant students led to the identification of four distinct categories. These categories are communication, social life, problem-solving, and teachers' training. In this part of the research, the findings were juxtaposed with comparable studies and pertinent literature, and the outcomes of the study were elucidated.

The study revealed that one of the main findings is that teachers face the biggest challenge in communication with immigrant students, specifically related to language or linguistic issues. In the study, teachers particularly emphasized the problems related to immigrant students' lack of knowledge, inability to speak Turkish, and difficulties in the language learning process. The findings of the study align with the results of previous research conducted by Aydeniz & Sarıkaya (2021), Aydın & Kaya (2019), Kayman & Elkatmış (2021), Poyraz (2022), Sarıer (2020), and Temiz (2020). In their studies, Aydeniz and Sarıkaya (2021) particularly emphasized the lack of a common or sufficient language as the most highlighted linguistic problem. This issue can make it difficult for students to communicate and achieve social integration both in school and in their social lives. According to the study conducted by Kayman and Elkatmış (2021), the teachers in the study group emphasized that the insufficient knowledge of Turkish among immigrant students poses significant language challenges. They struggle to communicate with both teachers and fellow students, and their only chance to converse is during Turkish-language lessons. These findings indicate that immigrant students face language barriers due to limited opportunities to learn Turkish, a low number of Turkish-speaking individuals in their surroundings, and the necessity to learn different language structures and vocabulary from their native languages. As a result, these language challenges can lead to lower academic performance or even decisions to interrupt their education.

Behavioral challenges represent one of the communication-related issues faced by immigrant students in the study. Teachers have noted that language difficulties can contribute to specific behavioral issues during communication. These findings align with those of previous studies conducted by Arslan and Ergül (2021), Demir, Özdemir, and Köse (2020), Koşar and Aslan (2020), Songür and Olgun (2020). Arslan and Ergül (2021) noted in their research that refugee students who struggle to actively engage in lessons and encounter feelings of inadequacy encounter challenges in adapting to the classroom atmosphere, interacting with peers, navigating the social

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

environment, and adhering to school regulations. The bored refugee student in the classroom may exhibit disruptive behavior that disrupts the lesson. Moreover, refugee students who exhibit negative behavior or withdraw may encounter challenges in communicating with their peers because of cultural disparities. This can lead to a sense of failure in their studies and a loss of interest in the lesson. In the study conducted by Demir, Özdemir, and Köse (2020), it was mentioned that with the participation of Syrian students in education, discipline problems such as violence, dress code issues, lying, property damage, and tardiness emerged in schools. These issues such as dress code problems, tardiness, and lying may arise due to students not understanding school rules or experiencing stress during the process of adaptation. In addition, according to the research conducted by Songür and Olgun (2020), 80% of teachers emphasized that Syrian-origin students have a higher tendency towards violence, and they may exhibit behavioral problems such as bullying, rule-breaking, and using profanity. These behavioral issues may stem from the negative conditions, traumas, or migration experiences that Syrian students have encountered in the past.

The research highlights two primary challenges confronted by immigrant students in the realm of social life, namely, cultural differences and integration issues. This finding is consistent with previous research on the difficulties experienced by teachers with immigrant students (Apak & Acar, 2020; Arslan, Bozgeyik & Alanyacıoğlu, 2016; Ereş, 2015; Ergün, 2022) regarding cultural/cultural and integration problems as significant issues. These studies also highlight the challenges faced by Syrian students in adapting to the education system (attendance, discipline, low achievement, learning difficulties, negatively affecting class performance, etc.), language and communication difficulties (inability to express oneself, reading and writing delays), and certain psychosocial problems (tendencies towards violence, trauma, etc.) (Arslan & Ergül, 2021). These challenges often stem from the difficult migration experiences of Syrian students, adapting to a foreign culture, learning a new language, and the negative experiences they have encountered in conflict zones. These experiences can adversely affect students' learning processes and hinder their adaptation. Arslan, Bozgeyik, and Alanyacıoğlu (2016) found in their study that there are cultural and lifestyle differences between immigrants and the host population, which can hinder social integration. Experiencing culture shock can also make the integration process more challenging for immigrants. Therefore, being aware of cultural differences and showing mutual understanding and respect are essential factors in the adaptation process for immigrants. In conclusion, the cultural and adaptation issues faced by immigrant students can result in academic underachievement, social isolation, low self-esteem, and psychological problems.

Another challenge encountered by immigrant students in the social context, as highlighted in the study, is the problem of exclusion or bullying. These findings align with the results of studies conducted by Bozkaya (2021), Işık, Bahat, Öncüler, and Özdemir (2021), Saklan and Karakütük (2022), Songür and Olgun (2020), and Toker Poyraz (2022). Saklan and Karakütük (2022) found that some Syrian students experience discrimination due to factors such as their speaking style or cultural differences, leading to feelings of sadness and inadequacy. Similarly, one of the significant problems expressed by immigrant students in their social lives is being treated with prejudice (15.14%) and facing discrimination (7.3%). Furthermore, 61.08% of immigrant students have indicated that they experience discrimination at times (Işık, Bahat, Öncüler & Özdemir, 2021). In addition, Songür and Olgun (2020) emphasized that 80% of teachers reported a higher tendency for violent behavior among Syrian-origin students, including bullying, rule-breaking, and the use of offensive language. These findings suggest that cultural differences and language barriers can lead to discrimination and exclusion in the school environment for Syrian students. It highlights the need for the education system to be more sensitive to multiculturalism and diversity, and to take steps to increase awareness. This situation can also decrease students' self-confidence and self-esteem, hindering their success in school.

It can be stated that the solutions suggested by teachers for the issues in refugee education show similarities with the findings of studies conducted by Avcı (2019), Aydeniz and Sarıkaya (2021), Aytaç (2021), Bal, Cavkaytar, Artar and Uluyol (2021), Bozkaya (2021), Eroğlu, Topal and Çalışkan (2021), Gür, Dumancı, Gümüştaş, Toprak and Ateş (2022), Kaya and Akgün (2016),

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kayman and Elkatmış (2020), Kendir and Güneyli (2021), Sarıer (2020), Temur and Özalp (2022). In the study conducted by Temur and Özalp (2022), teachers who have refugee students in their classrooms were asked to provide solution suggestions for the problems experienced by these students. The main suggestions of teachers for the education of these students include opening special classes only for refugee students, conducting activities to involve parents in the education process, providing language education first, and improving living conditions. However, opening special classes exclusively for refugee students can make their integration into society more difficult and increase the feeling of discrimination. Instead, it would be more beneficial for teachers to understand the needs of students with different cultural and linguistic backgrounds and adapt the education programs accordingly. Gür, Dumancı, Gümüştaş, Toprak, and Ateş (2022) also offer recommendations for families, children, and teachers involved in the educational journey of Syrian refugee children. Language classes and literacy courses can be provided to families, and language and Turkish activities can be increased for children. Assigning children to different classes can also be effective. These methods can enhance students' language skills and adaptation, thereby increasing their success in the education process. However, sufficient resources, personnel, and coordination are necessary for the implementation of these methods.

The results of this study align with findings from other research studies (Aktaş Salman, 2018; Aykırı, 2017; Başarır, 2020; Erden, 2020; Garcia & Jensen, 2009; Ladson-Billings, 1995; Levent & Çayak, 2017; Lucas, Villegas & Freedson-Gonzalez, 2008; Sağlam ve Kalbur, 2017; Thomas & Collier, 2002; Yavuz & Mızrak, 2016; Yenilmez ve Çöplü, 2019) in terms of the findings related to teachers' education. These studies emphasize that teachers do not receive sufficient education regarding immigrant students and their needs, and they need more support in this regard. Yenilmez and Çöplü (2019) study indicates that teachers' education does not specifically address the needs of immigrant students, while Aktaş Salman (2018) study highlights that teachers feel unprepared and isolated in this process, and they require more support, knowledge, experience, and resource sharing. Aykırı (2017) study reveals that teachers do not receive pre-service or in-service training specifically focused on Syrian students. In addition, Ladson-Billings (1995) emphasizes the need for teachers to understand the cultural differences of immigrant students and be trained on how to integrate these differences into the educational process. The findings of the study by Lucas, Villegas, and Freedson-Gonzalez (2008) support the idea that teachers should develop effective instructional strategies to meet the language needs of immigrant students and be trained to understand their cultural differences. In Süleyman Göksoy's study, issues such as the uncertainty of the Ministry of National Education's educational policies for refugee students and the workload on teachers are discussed. Göksoy (2020) emphasizes the need for training and support for teachers. These trainings can help teachers enhance their intercultural communication skills, understand language differences, develop effective instructional strategies to meet students' learning needs, and increase their sensitivity to the learning requirements and cultural differences of immigrant students, thereby contributing to improving student success.

As a result, several recommendations can be made for the successful continuation of immigrant students' educational lives. Firstly, the education systems should provide special programs and resources for immigrant students. These programs should be designed according to students' cultures and language needs, and different teaching strategies should be employed to meet their educational needs. Secondly, to support the educational processes of immigrant students, Turkish language teaching programs and translation services should be provided for families. Additionally, educational seminars should be organized for immigrant families to inform them about the Turkish education system. Additionally, students' families should be invited to participate in school activities and meetings, and school administrators should encourage their increased involvement in the educational process. Lastly, it is necessary to provide training for teachers involved in the education of immigrant students to enhance their sensitivity towards cultural differences and language needs. Teachers can facilitate students' learning processes by employing appropriate strategies to understand different cultures and improve their language skills. The implementation of these recommendations can contribute to the successful continuation of immigrant students' educational lives. Additionally, it should be noted that our study is limited to 20 teachers in middle schools located in the central districts of Konya (Karatay, Meram, and Selçuklu). Therefore, the

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

generalizability of the results is limited, and it is important to consider differences among different types of schools or school levels. Furthermore, including the perspectives of students and parents from different cities and educational levels, in addition to the views of teachers, would contribute to a deeper and more comprehensive understanding of the situation regarding immigrant students' education.

Ethical Declaration

All guidelines stipulated in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been meticulously adhered to, and none of the actions delineated as "Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second section of the Directive have been undertaken. Approval from the Ethics Committee (documented in a letter from the Selcuk University Rectorate Faculty of Education Dean's Scientific Ethics Evaluation Board dated 20.04.2023 and labeled as E-16343714-605.02-506570) was obtained to carry out this study.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Conflict Statement

The authors have disclosed no conflicts of interest.

REFERENCES

Adıgüzel, Y. (2017). Migration and the current situation in Turkey after migration. N. Karasu, E. Gov ve T. Bağrıaçık, Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik özel eğitim hizmetleri kılavuzu kitabı (22-26). Ankara. [Special education services guidebook for individuals under temporary protection status]

Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Journal of International Social Research, 12*(66). 662-680. https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3615 [Syrian refugee children through the eyes of their classroom teachers],

Akkaya, N., Yılmaz, E.C., & Sarıtaş, D. (2021, Nisan 19-21). *Türkiye'de yaşayan mülteci öğrencilerin fen bilimleri dersi deneyimlerinin incelenmesi* [Kongre bildiri özeti]. 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur. [*Examining of science lesson experiences of refugee students living in Turkey*]

Akkoyunlu Ertan. K. & Ertan, B. (2017). Immigration policy of Turkey. *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, *1*(2), 7-39.

Aksoy, E. (2020). Syrian immigrant children's schooling status in Turkey. *The Academic Elegance, 7*(14), 37-51.

Aktaş Salman, U. (2018). *Uzun hikâye: Mülteci öğrencim var*. Retrieved from https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-multeci-ogrencim-var/. [*Long Story: I have a refugee student*]

Alkhawaldeh, A. (2018). Syrian refugees' children instructional challenges and solutions in Jordan: teachers' and parents' perspectives. *Border Crossing*, 8(2), 311-331. https://doi.org/10.33182/bc.v8i2.448

Apak, H. & Acar, M. (2020). Investigation of the developmental problems experienced by Syrian refugee adolescents in terms of some demographic variables. *Scientific Studies Association of Human & Society,* 10(2), 65-94. https://doi.org/10.12658/M0333

Arıcıoğlu, A. & Avcı, R. (2021). Acceptance of differences in Syrian refugee children and preventive guidance services for students' aggressive behavior. *Journal of National Education, 50*(1), 765-784. https://doi.org/10.37669/milliegitim.891122

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Arslan, İ., Bozgeyik, Y. & Alancıoğlu, E. (2016). Socio-economic reflections of migration: the example of Syrian immigrants in Gaziantep. *Journal of Theological Academy*, 4, 129-148.

Arslan, Ü. & Ergul, M. (2022). Educational problems experienced by refugee students: a delphi study from the teachers' perspective. *Pamukkale University Journal of Education,* 54, 1-31.

Aydeniz, S. & Sarıkaya, B. (2021). Teachers' views on problems and solution suggestions in the education of migrant children. *Journal of National Education, 50*(1), 385-404. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700

Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, *28*(5), 456-473. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373

Aydın, H., & Kaya, Y. (2019) Education for Syrian refugees: the new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies, 55*(1), 46-71. https://doi.org/10.1080/00131946.2018.1561454

Aydın Kılıç, Z. N. & Tezel Şahin, F. (2021). Analysis of the relations of immigrant families with their children and their adaptation process to Turkey. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 11*(3), 1190-1209. https://doi.org/10.7456/11103100/026

Aytaç, T. (2021). An overview of Syrian children's educational problems in Turkey: a meta-analysis study. *Journal of National Education, 50*(1), 173-193. https://doi.org/10.37669/milliegitim.930387

Aykırı, K. (2017). The opinions of the class teachers regarding the educational situations of the Syrian students in their classes. *Turkish Journal of Primary Education, 2*(1), 44-56.

Bahadır, E. (2021). Ethnomathematics approach in mathematics educatıion for migrant students. *Journal of National Education, 50*(1), 577-591. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959829

Balkar, B., Şahin, S., & Işıklı Babahan, N. (2016). Problems confronted by Syrian teachers working at temporary education centers (TECs). *Journal of Theory and Practice in Education, 12*(6), 1290-1310.

Başaran, S. D. (2020). Being the teacher of Syrian refugee students: teachers' school experiences. *Education and Science*, *46*(206), 331-354. https://doi.org/10.15390/EB.2020.9182

Bauman, Z. (2004). *Wasted lives: Modernity and its outcasts.* Blackwell Publishing Ltd.

Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs the example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.10

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology, 46(1), 5-34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Beyhan, D., & Epcacan, C. (2018). The problems that the language instructors encounter at the temporary training centre and their suggestions for solution in the scope of the project for integration of Syrian students into Turkish educational system. *Journal of Turkish Studies*, *13*(19), 286-306. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14040

Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters, 12*(3), 226-237. https://doi.org/10.33182/ml.v12i3.276

Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum-seeking children in OECD countries Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom. *Education International.*

Bozdağ, F., & Bilge, F. (2019). Migration Process and Its Effects on Mental Health. In Erçetin, Ş. and Potas, N. (Eds) *Chaos, Complexity and Leadership 2017. ICCLS 2017*. Springer Proceedings in Complexity. Springer, Cham.

Bozkaya, H. (2021). The effect of social studies lessons on citizenship perceptions of 7th grade Syrian immigrant students. In*: Education Quarterly Reviews, 4*(3), 356-367. https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.344

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Brind, T., Harper, C., & Moore, K. (2008). *Education for migrant, minority and marginalised children in Europe*. Open Society Institute.

BM Mülteci Örgütü. (2021, 14 Mayıs). Retrieved from www.unhcr.org/tr/wpcontent/uploads/sites/14/2021/05/UNHCR-Turkey-Operational-Update-February-March-2021-TRKF.pdf.

Castles, S., & Miller, M. J. (2009). The age of migration: International population movements in the modern world. Palgrave Macmillan.

Cavkaytar, A., Bal, A., Artar, T. M. & Uluyol, M. (2021). Investigation of the educational life of Syrian refugee students. *Journal of National Education*, *Migration Education in Turkey and the World*, 195-219. https://doi.org/10.37669/milliegitim.934424

Dedeoğlu, S. & Gökmen, Ç. E. (2011). Göç ve sosyal dışlanma. Ankara: Efil Yayınevi. [Migration and social exclusion]

Demir, B. N., Özdemir, S. & Köse, A. (2020). Executive opinions on discipline problems with the participation of syrian students to the primary school. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 54,* 311-335. https://doi.org/10.21764/maeuefd.652444

Demircan, N. (2019). Effectiveness of professional development studies held in secondary education. *International Journal of Leadership Training*, *1*(1), 16-34.

Dilek, H. & Demiral, Ü. (2021). The quality of early childhood education for migrant children from the perspective of pre-service teachers. *Journal of National Education*, *50*(1), 633-660. https://doi.org/10.37669/milliegitim.960528

Eren, Z. (2019). According to principals and teachers educational problems of immigrant children and solutions. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education, 19*(1), 213 234.

Ergün, N. (2022). The role of contact in the integration of immigrant students. *ODU Journal of Social Sciences Research, 12*(2), 1519-1550. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103431

Eroğlu, A. & Okur, A. (2021). Metaphorical perceptions of teachers of Turkish as a foreign language online. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (Ö10), 325-338. https://doi.org/10.29000/rumelide.1011455

Ersoy, A. F., & Turan, N. (2019). Social exclusion and gangs in asylum seeker and immigrant students. *Third Sector Social Economic Review*, *54*(2), 828-840. https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103

Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the blackbox of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14, 1-18. https://doi.org/10.1177/147787851562270

Duman, T. (2019 Significance of education towards social cohesion: the case of Syrian refugees in Turkey. *Selçuk University Journal of Faculty of Letters*, (41), 343-368. https://doi.org/10.21497/sefad.586638

Erden, G. (2016). An interview with Prof. Gulsen Erden about immigrant children. *Nesne Journal of Psychology, 4(8),* 269. https://doi.org/10.7816/nesne-04-08-06

Erdoğan, M. & Kaya, A. (2015). Türkiye'nin göç tarihi. Bilgi Üniversitesi Yayınları. [The migration history of Türkiye]

Erdoğan, M. (2020). *Syrians barometer 2019*: *A framework for achieving social cohesion with Syrians in Turkey*. Orion Kitabevi.

Ereş, F. (2015). Problematic of migrant education and diversity management for immigrant education in Turkey. *Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences, 6*(2), 017-030.

Ergün, N. (2022). The role of contact in the integration of immigrant students. *ODU Journal of Social Sciences Research, 12*(2), 1519-1550. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103431

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Gedik, N. (2016). Olgubilim (Fenomenoloji). M. Y. Özden, & L. Durdu (Eds.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık. [*Qualitative research methods for production-based studies in education*]

Gelekci, C. (2010). The process of learning and acquisition of the mother tongue during the cultural transmission of the Turkish youth living in Belgium. *Hacettepe University Turkish Studies Research, 12,* 163-194.

Gökmen, H. (2020). *The integration problem of Syrian migrant students to the Turkish education system (Bursa Yildirim district example).* (Unpublished master's thesis). Bursa Uludağ University. https://doi.org/10.30786/jef.1288735

Gür, C., Dumancı, V., Gümüştaş, H., Toprak, S., & Ateş, A. (2022). Problems that classroom teachers encounter in the education process of Syrian migrant students in Turkey. *Education Quarterly Reviews, 5*(1), 407-421. https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.451

Hakuta, K., Butler, Y.G. & Witt, D. (2000). *How Long does it take English Learners to Attain Proficiency*? Policy Report 2000-1. Irvine, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.

Hassan, G., Ventevogel, P., Jefee-Bahloul, H., Barkil-Oteo, A., & Kirmayer, L. (2016). Mental health and psychosocial wellbeing of Syrians affected by armed conflict. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 25*(2), 129-141. https://doi.org/10.1017/S2045796016000044

IOM (2009). *Glossary on migrafion*. Cenevre: IOM Publications. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf

Işık, M., Bahat, İ., Öncüler, İ. & Özdemir, A. (2021). Examining the experiences of migrant students living in Beylikdüzü district of İstanbul. *Journal of National Education, 50*(1), 925-950. https://doi.org/10.37669/milliegitim.951813

İmamoğlu, H. V. & Çalışkan, E. (2017). Opinions of teachers on the primary education of foreign students in public schools: the case of Sinop province. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 7 (2), 529-546.

Kaştan, Y. (2015). Problems on migration process of children lived in Turkey. *International Journal of Social and Educational Sciences, 2*(4), 216-229.

Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). The study of school adjustment of preschool children in the point of some variables. *Elementary Education Online, 15*(4), 1311-1324. https://doi.org/10.17051/io.2016.51992

Kaya, İ. (2020). *Problems provided by teachers who have Syrian students in class management.* (Unpublished master's thesis). Kırşehir Ahi Evran University.

Kayacan, K. & Güneş Koç, R. S. (2021). Determining immigrant students' universal science literacy levels: what do teachers think about it? *Journal of National Education, 50*(1), 547-575. https://doi.org/10.37669/milliegitim.960064

Kayman, F. & Elkatmış, V. (2021). Teachers' views on the problems immigrant students experience in Turkish lessons during the distance education process. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies,* (25)*,* 85-99. https://doi.org/10.29000/rumelide.1022570

Kendir, G. & Güneyli, A. (2021). Views of parents of immigrant students in TRNC on education. *Journal of National Education, Immigrant Education in Turkey and in the World*, 991-1012. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959268

Kılıç, V. A., & Gökce, A. T. (2018). The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey. *European Journal of Social Science Education and Research*, *5*(1), 199-211. https://doi.org/10.26417/ejser.v12i1.p215-227

Koçak, O. & Gündüz, R.D. (2016). Immigration policies of European Union and It's impact to social inclusion of migrants. *Yalova Journal of Social Sciences, 12.* https://doi.org/10.17828/yalovasosbil.288377

Koşar, S. & Aslan, F. (2020). Views of school administrators on the education problems of migrant children in primary and secondary school. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, *9*(4), 1799-1831. https://doi.org/10.7884/teke.5162

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kolukırık, S. (2020). The role of participation in the education system on developing resilience: a study on Syrian immigrant children. *Süleyman Demirel University Faculty of Arts And Sciences Journal Of Social Sciences*, 49, 189-202.

Kovinthan, T. (2016). Learning and teaching with loss: meeting the needs of refugee children through narrative inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *10*(3), 141-155. https://doi.org/10.1080/15595692.2015.1137282

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465-491. https://doi.org/10.3102/000283120320034

Levent, F., & Çayak, S. (2017). School administrators' views on Syrian students' education in Turkey. *HAYEF Journal of Education, 14*(1), 21-46.

Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 361-373. https://doi.org/10.1177/0022487108322110

Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education. 18(*1), 31-45. https://doi.org/10.1080/09620210802195947

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi.* (trans. ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem A. [*Qualitative data analysis*]

Oppedal, B., Özer, N. S., & Sirin, S. R., (2018). Traumatic events, social support and depression: Syrian refugee children in Turkish camps. *Vulnerable Children and Youth Studies*,13(1), 46-59. https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372653

Özenç, E. & Saat, F. (2019). The problems classroom teachers encounter in the education of Syrian students. *International Journal of Active Learning, 4*(2), 60-74.

Pastoor, L. d. W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (trans. ed. S. Akbaba Altun, & A. Ersoy). Ankara: Pegem A. [*Qualitative evaluation and research methods*]

Perruchoud, R.& Redpath-Cross, J. (Ed.), (2021), *Göç terimleri sözlüğü, uluslararası göç örgütü.* [*Glossary of migration terms, international organization for migration*]

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

Ren, Q., & Treiman, D. J. (2016). The consequences of parental labor migration in China for children's emotional wellbeing. *Social Science Research,* 58, 46–67. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.03.003

Rowland, K. D., & Davis, T. (2014). Counseling immigrant students in the schools. *Georgia School Counselors Association Journal*, *21*(1).

Sağlam, H. İ. ve Kalbur, N. İ. (2017). Investigation attitudes towards refugee students of class teachers' in terms of several variables. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(2), 310-323. https://doi.org/10.19126/suje.335877

Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). An analysis on educational process of Syrian school-age children in Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 8*(1), 51-76. https://doi.org/10.17860/mersinefd.975386

Sarıer, Y. (2020). Student education for refugees in Turkey on the meta-synthesis study: problems and solution suggestions. *Journal of New Approaches in Education*, *3*(1), 80-111.

Sarıkaya, H. S. (2014). Examination of the basic educational problems Turkish origin children living in Belgium Flemish region, *The Journal of Academic Social Science, 8*, 246-260. https://doi.org/10.16992/ASOS.426

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Scherer, N., Hameed, S., Acarturk, C., Deniz, G., Sheikhani, A., Volkan, S., Orucu, A., Pivato, I., Akıncı, İ., Patterson, A., & Polack, S. (2020). Prevalence of common mental disorders among Syrian refugee children and adolescents in Sultanbeyli district, Istanbul: results of a population-based survey. *Epidemiology and psychiatric sciences*, *29*. https://doi.org/10.1017/S2045796020001079

Seydi, A.R. (2014). Policies of Turkey regarding the solution of educational problems of Syrian refugees. *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences, 31*, 267-305.

Somuncu, A. (2021). *Challenges and problems faced by Efl teachers while teaching English as a foreign language to students with refugee and migrant background*. (Unpublished master' thesis). Çukurova University.

Songür, N. & Olgun, O. (2020). The problems in adaptation of the Syrian students with temporary protection status to education system: Ankara-Altındağ district sample. *Third Sector Social Economic Review, 55*(4), 2969-2996. https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.20.12.1434

Şahin, H. (2020). The migration phenomenon, the education of refugee children and the integratıon process of Syrian refugee children to the Turkish education system. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, *9*(1), 377- 394. https://doi.org/10.53047/josse.1367574

Şimşek, H. & Kula, S. S. (2018). Neglected dimension of Turkey's immigration policies: educational adjustment program. *Politics, Economics and Administrative Sciences Journal of Kirsehir Ahi Evran University*, *2*(2), 5-21.

Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Problems teachers' face and solution proposals in the schools where the foreign students are educated. *Elementary Education Online,17*(3), 1116-1134. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466425

Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?, International, *Journal of Inclusive Education, 16*(1), 39-56. https://doi.org/10.1080/13603110903560085

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

Temiz, D. N. (2020). The role of orientation at school in teaching Turkish to migrant and refugee students. *International Journal of Leadership Training, 2*(2), 45-59.

Temur, M., & Özalp, M.T. (2022). The challenges immigrant students face and potential solutions from the perspectives of primary school teachers. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences, 6*(2), 110-141. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1210547

Tinghog, P., Malm, A., Arwidson, C., Sigvardsdotter, E., Lundin, A., & Saboonchi, F. (2017). Prevalence of mental ill health, traumas and postmigration stress among refugees from Syria resettled in Sweden after 2011: a population-based survey. *BMJ open*, *7*(12). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-018899

Toker Poyraz, D. (2022). *Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin veli görüşleri.* (Unpublished master's thesis). Pamukkale University. [Parents' views on problems experienced in the education process of migrant students]

Topsakal, C., Merey, Z. & Kece, M. (2013). A qualitative study on education rights and problems of immigrant families' children. *The Journal of International Social Research, 6(27),* 547-560.

Trueba, H.T. (1988). *Raising silent voices: Educating the linguistic minorities for the 21st century.* New York: Harper & Row.

Turan, M. & Fansa, M. (2021). Problems experienced of migrant children in learning Turkish. *Journal of National Education, 50*(1), 11-26. https://doi.org/10.37669 milliegitim.958878

Uysal, M. (2022). Social studies and immigrant students: meta-synthesis Study. *Journal of Innovative Research in Social Studies, 5*(2), 70-94. https://doi.org/10.47503/jirss.1195748

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

UNHCR. (2016). Missing out refugee education in crisis. Retrieved from https://www.unhcr.org/publications/education/57d9d01d0/missing-refugee-educationcrisis.html.

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Education of school-age children in emergencies: the case of Syrian refugees in Turkey. *Journal of Migration, 3*(2), 175-199. https://doi.org/10.33182/gd.v3i2.578

Yaylacı, F. G., Serpil, H., & Yaylacı, A. F. (2017). Refugee And asylum-seeker education from stakeholder perspectıves: Eskişehir Case. *Mediterranean Journal of Educational Research,* 22, 101-117.

Yenilmez, K. & Çöplü, F. (2019). The difficulties of the teachers in the education of immigrant students. *Journal of Research in Education and Teaching, 8*(3), 26-36.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık. [*Qualitative research methods in the social sciences*]

Zhang, H. (2016). Literature review on educational attainment of migrant children in China. *Open Journal of Social Sciences, 4*(7), 190-206. https://doi.org/10.4236/jss.2016.47029

Uzun Öz

Alanyazın incelendiğinde göçmen öğrencilerin eğitimi, dünya genelinde önemli bir konu haline gelmiştir. Göçmen öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, bu öğrencilerin eğitim başarısı ve sosyal uyum açısından karşılaştıkları zorlukları anlamak ve bu zorlukların üstesinden gelmek için gerekli adımları belirlemek açısından büyük önem taşımaktadır. Göçmen öğrencilerin, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerine uyum sağlamaları ve kültürel farklılıklarla başa çıkmaları zorlu bir süreçtir. Bu öğrenciler, sadece akademik başarıya ulaşmak için değil, aynı zamanda yeni bir ülkede sosyal ve kültürel olarak uyum sağlamak için de çaba sarf etmelidirler. Bu nedenle, göçmen öğrencilerin eğitimine odaklanan araştırmalar yapmak ve bu öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitim almaları için neler yapılabileceğini tartışmak çalışılması gereken son derece önemli ve güncel bir konudur. Bu konuda büyük sorumluluğa sahip öğretmenlerin görüşlerine başvurulması bu sorunların tespit edilip çözüm bulunmasına ışık tutabilecek, göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik programların oluşturulmasına, eğitim politikalarının belirlenmesine, politikacılara ve karar alıcılara yol gösterebilecek, ayrıca eğitim alanyazınına katkıda bulunabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda göçmen öğrencilerin eğitim durumunu belirlemektir. Amaç kapsamında öğretmenlerden göçmen öğrencilerin mevcut eğitim durumuna ilişkin görüşleri betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Mevcut çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Bir olgubilim çalışmasında, araştırmacılar yaşantıları ve bireylerin bu yaşantılarla doğrudan elde ettikleri tecrübeleri süreç içerisinde anlamaya/açıklamaya çalışır (Gedik, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Konya ilindeki merkez ilçelerde (Karatay, Meram ve Selçuklu) yer alan ortaokullarda görevli 17 öğretmen oluşturmaktadır. Özellikle ortaokulların temel alınmasının nedeni, Suriyeli göçmen öğrencilerin hem Türkiye'deki okullara ortalama uyum sağladıkları hem de öğrenimlerine en sağlıklı ve en fazla devam ettikleri bir dönem olmasıdır. Ayrıca çalışmada Suriyeli göçmen ailelerin/öğrencilerin en yoğun yaşadıkları mahallelerdeki okullar esas alınmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile katılımcı grup oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, problemin tarafı olabilecek her kesimden temsilcinin örnekleme katılımını sağlamak, farklı çeşitlilikleri belgelemek ve önemli genel geçer bazı kalıpları betimlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacıların oluşturduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form ile katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branşları belirlenmiştir. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin mevcut eğitim durumuna ilişkin görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla başvurulmuştur. Görüşmeler öncesi katılımcılar, çalışmaya ilişkin bilgilendirilmiş ve veri toplamak amacıyla yapılacak görüşme için katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmeler, yüz yüze ve araştırmacı ile katılımcının rahat edebileceği ortamlarda 20-25 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri, ses kayıt cihazı/yazı ile

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kaydedilmiştir. Görüşme veriler, bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Çalışmada veriler analiz edilmeden önce katılımcı dosyalarına "A, B, C, D, …" şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışmada veriler, betimsel analiz ve içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada okullarda görevli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda göçmen öğrencilerin eğitimin durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenler ile yapılan çalışmada elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve bulgular ortaya konmuştur. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin analizi neticesinde 4 kategori oluşmuştur. Bu kategoriler sırasıyla; iletişim, sosyal hayat, sorunların çözümü ve öğretmenlerin aldıkları eğitimler şeklindedir. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular benzer çalışmalar ve ilgili literatür ile karşılaştırılarak çalışmanın sonuçları ortaya konulmuştur. Çalışma kapsamında ulaşılan temel sonuçlardan biri, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle iletişim bağlamında karşılaştıkları en büyük problem dil/dilsel problemidir. Çalışmada öğretmenler, göçmen öğrencilerin Türkçeyi bilmeme, konuşamama ve öğrenme süreçlerindeki problemleri özellikle belirtmişlerdir. Çalışmanın bulguları Aydeniz & Sarıkaya (2021), Aydın & Kaya (2019), Kayman & Elkatmış (2021), Poyraz (2022), Sarıer, (2020), Temiz (2020) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Göçmen öğrencilerin, farklı bir ülkenin eğitim sistemiyle karşılaşması da öğrenme sürecini etkileyebilir. Göçmen öğrencilerin Türkçeyi yeterince bilmemeleri, akademik başarılarına da olumsuz etki edebilir. Bir alanda eğitim alacak kadar Türkçe bilinmemesi, mülteci öğrencilerin eğitimini sekteye uğratmaktadır (Agcadağ Çelik, 2019). Bu sorunun başlıca nedenleri Suriyeli öğrenciler arasındaki etnik köken farklılıkları ve Türk öğrencilerle entegrasyon ve iletişimdir (Bircan & Sunata, 2015; Kılıç & Gökçe, 2018; Şeker, 2020). Çalışmada göçmen öğrencilerin iletişim bağlamında karşılaştıkları diğer bir sorun ise davranış problemleridir. Öğretmenler dil hususunda yaşanan sorunların iletişimde birtakım davranışsal problemleri de ortaya çıkardıklarını ifade etmiştir. Çalışmanın bulguları Arslan ve Ergül (2021), Demir, Özdemir ve Köse (2020), Koşar ve Aslan (2020), Sarpkaya (2005), Songür ve Olgun (2020) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada göçmen öğrencilerin sosyal hayat bağlamında karşılaştıkları en büyük iki sorun kültür/kültürel ve uyum sorunudur. Göçmenler bulundukları yerden başka bir yere göç ettiklerinde göç yaşantıları sonucunda ortaya çıkan döngüler her ne kadar travmatik olsa da göçmenlerin gittikleri yerde kabul görülmeleri ve gittikleri yerin kültürüne ve sosyal yapısına uyum sağlamaları da son derece önemlidir (Ergün, 2022). Öğretmenlerin göçmen öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar üzerine yapılan araştırmalarda (Apak & Acar, 2020; Arslan, Bozgeyik & Alanyacıoğlu, 2016; Ereş, 2015; Ergün, 2022) kültür/kültürel ve uyum sorunlarının en önemli sorunlardan biri olduğu sonucu bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada göçmen öğrencilerin sosyal hayat bağlamında karşılaştıkları diğer bir sorun ise dışlanma/zorbalık sorunudur. Çalışmanın bulguları Bozkaya (2021), Ergün (2020), Işık, Bahat, Öncüler ve Özdemir (2021), Saklan ve Karakütük (2022), Songür ve Olgun (2020), Toker Poyraz (2022) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Eğitim sürecinde sınıfında göçmen öğrenci bulunan öğretmenlerin fikirlerinin ve ihtiyaçlarının öğrenilmesi çok önemlidir. Akademik başarı yanında sosyal ve duygusal açıdan göçmen öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması da çok önemlidir (Kendir & Güneyli 2021). Öğretmenlerin mülteci eğitiminde karşılaştıkları sorunlara çözümleri üretmeleri Avcı (2019), Aydeniz ve Sarıkaya (2021), Aytaç (2021), Bal, Cavkaytar, Artar ve Uluyol (2021), Bozkaya (2021), Eroğlu, Topal ve Çalışkan (2021), Gür, Dumancı, Gümüştaş, Toprak ve Ateş (2022), Kaya ve Akgün (2016), Kayman ve Elkatmış (2020), Kendir ve Güneyli (2021), Sarıer (2020), Temur ve Özalp (2022) tarafından yapılan çalışmaların önerileriyle doğrudan ya da dolaylı olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir. Gerçekleştirilen/gerçekleştirilecek hizmetler, göçmen öğrencilerin travmalarını azaltarak, uyum sürecinde destek sağlayarak ve akademik başarılarını artırarak, genel olarak öğrencilerin refahını artırmaya yardımcı olabilir. Ancak, bu hizmetlerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için, okullarda yeterli sayıda ve nitelikli personel bulunması, eğitim almış psikolog ve danışmanların istihdam edilmesi ve bu hizmetlerin göçmen öğrencilere özel olarak uyarlanması gerekmektedir. Bu şekilde, göçmen öğrencilerin psiko-sosyal sorunlarına daha etkin bir şekilde müdahale edilerek, uyum sürecinde destek sağlanabilir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimler bağlamında; öğretmenler, göçmen öğrenciler ve eğitimleri hakkında yeterli derecede kurs, seminer vb. eğitimler almadıklarını belirtmişlerdir. Sınırlı sayıda öğretmene bu tür eğitimler verildiği görülmektedir. Göçmen öğrenciler ve eğitimleri hakkında yeterli derecede kurs, seminer vb. eğitimlerin de özellikle göçmen öğrencilerin eğitim-

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

öğretim süreçlerinin daha verimli geçmesi için gerekli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca sadece öğretmenler değil, göçmen öğrencilere de özellikle dil ve kültür konusunda yeterli eğitimlerin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, göçmen öğrencilerin eğitim hayatlarına daha başarılı bir şekilde devam edebilmeleri için, birkaç öneri sunulabilir. Öncelikle, eğitim sistemleri, göçmen öğrencilere özel programlar ve kaynaklar sağlamalıdır. Bu programlar, öğrencilerin kültürleri ve dil ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmalı ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için farklı öğretim stratejileri kullanılmalıdır. İkinci olarak, okullar, göçmen öğrencilerin aileleriyle aktif olarak iletişim kurmalıdır. Bu, öğrencilerin ailelerinin kültürlerini anlamalarına ve öğrencilerin eğitimine daha fazla katılım sağlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrencilerin aileleri, okullarda yapılan etkinliklere ve toplantılara davet edilmeli ve okul yönetimi, ailelerin eğitim sürecinde daha fazla yer almaları için onları teşvik etmelidir. Son olarak, göçmen öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin, kültürel farklılıklara ve dil ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeleri için eğitilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, farklı kültürleri anlamak ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için uygun stratejileri kullanarak öğrencilerin öğrenim süreçlerini kolaylaştırabilirler. Bu önerilerin uygulanması, göçmen öğrencilerin eğitim hayatlarına daha başarılı bir şekilde devam etmelerine yardımcı olabilir. Buna ek olarak, çalışmamız Konya merkez ilçelerde (Karatay, Meram ve Selçuklu) yer alan ortaokullardaki 20 öğretmenle sınırlıdır. Bu nedenle sonuçlar genelleştirilebilirlik açısından kısıtlıdır, farklı okul türleri veya okul türleri arasındaki farklılıkların da ele alınması gerekmektedir ve farklı şehirlerdeki öğretmenlerin görüşlerini yansıtmayabilir. Ayrıca çalışmada sadece öğretmenlerin görüşleri ele alınmıştır, farklı illerde ve kademelerdeki öğrenci ve veli görüşlerine de başvurularak araştırmaların yapılması göçmen öğrencilerin eğitim hayatına ilişkin durumunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (332-353)

Perspectives of Correction Officers on Crime and Criminals and Their Relationship with "Power" and "Authority"

Ceza İnfaz Koruma Memurlarının Suça ve Suçluya Bakışları, "Erk" ve "Otorite" ile Olan İlişkileri

Çiçek Nilsu VARLIKLAR DEMİRKAZIK [*] Emrah AKBAŞ[**]

Article Information

Submission: 18.07.2024
Acceptance: 09.05.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1518249

Key Words:
Correction officer
Crime
Criminal Justice System
Forensic Social Work

ABSTRACT

The criminal justice system in Turkey has consistently shaped its own agenda and remained a central focus of both political and social scientific inquiry. This study seeks to contribute a fresh perspective by centering on correctional officers—key actors within the penal system who have received limited scholarly attention. To explore their lived experiences, in-depth interviews were conducted with 12 correctional officers working in three major cities in Turkey: Ankara, Istanbul, and Bursa. The interviews focused on their views regarding the prison system, professional identity, working conditions, interactions with inmates, and broader issues related to incarceration, including the probation system and prison labor. The findings reveal several recurring themes: many officers entered the profession out of necessity rather than choice; they considered their training inadequate; they emphasized the need to maintain a delicate balance of authority in their interactions with inmates; and they perceived their roles as socially isolating. Notably, participants expressed skepticism toward the rehabilitative function of prisons and highlighted pervasive structural deficiencies within the penal execution system. The study concludes that the current prison environment adversely affects both inmates and staff, and that ongoing reforms have failed to address these deep-rooted structural problems.

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 18.07.2024
Kabul Tarihi: 09.05.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1518249

Anahtar Sözcükler:
Adli Sosyal Hizmet
Ceza İnfaz Koruma Memuru
Ceza Infaz Sistemi
Suç

ÖZET

Türkiye'deki ceza infaz sistemi her zaman kendi gündemini yaratmış ve hem sosyal bilimlerin hem de politikanın ilgi alanında kalmıştır. Bu araştırma sayesinde, literatürde eksik kaldığını düşündüğümüz, suçluluk alanının aslında başat aktörlerinden olmalarına rağmen kendileri ile yeteri kadar çalışılmamış ceza infaz koruma memurlarıyla çalışılarak, alana yeni bir bakış açısı sunulması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye'nin üç büyük kentinden (Ankara, İstanbul, Bursa) 12 infaz koruma memuru ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşülenlerin meslek algıları, iş yaşamları, mahpuslarla iletişimleri hakkındaki ve mahpus şartları/denetimli serbestlik/mahpusların çalışması gibi infaz sistemiyle ilgili konulardaki düşünceleri alınmıştır. Araştırmada katılımcıların çoğunun mesleklerini zorunlu olarak icra ettikleri, aldıkları eğitimleri yetersiz buldukları, mahpuslarla iletişimde otorite dengesi kurmaya çalıştıkları, hapishanedeki konumlarını yalnızlaştırıcı gördükleri, hapishanelerin "ıslah edici" görevine inanmadıkları ve infaz sisteminde yapısal sorunlar gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Hapishaneler gerek çalışanlar gerekse mahpuslar için olumsuz bir ortam oluşturmakta, yapılan reformlar yapısal sorunları gideremektedir.

Atıf İçin

Varlıklar Demirkazık, Ç.N. & Akbaş, E. (2025). Perspectives of correction officers on crime and criminals and their relationship with "power" and "authority". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(2), 332-353. doi: tsadergisi. 1518249*

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet, Ankara, c.n.varliklar.demirkazik@aybu.edu.tr , ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4576-9991
[**] Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet, Ankara, emrahakbas@aybu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2807-4055

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

The criminal justice system in Turkey, as it is in the rest of the world, has always been able to create its own agenda with its judiciary and prosecutors, prisons and resistance, news of abuse, and its changing system, and has never stayed out of the interest of both social science and politics. Especially what happened in military prisons after the 1980 Coup, the "Return to Life" operation in 2000, the physical and administrative changes that took place in prisons after this operation, the changes made in the prison system with the start of negotiations for full membership to the European Union (EU) in 2005 brought along many issues that needed to be examined and discussed such as quality of prisons, inmate rights, rehabilitative environments etc.

The Birth of The Prisons

The history of the birth of prisons as institutional places (and generally closed institutions) is also the history of the changing criminal law/system and power relations. Widescale social changes that began in the 17th century forced the governments to take different positions on management. With changing management styles, new institutions were formed, and one of these institutions was the prisons where punishment took place.

Foucault, in his book Discipline and Punish: The Birth of the Prison, questioned whether it is possible to build the history of punishment through the history of the body, and he explained the changing criminal justice system in this theme by always focusing on power relations built over the body. The body is in a political field where power relations directly interfere with it. The said body is surrounded, stigmatized, disciplined, tortured, put to work, and forced into ceremonies (Foucault, 1992). The biggest reason why the body is so surrounded by power is that it is productive, and this can only be useful and used if it is somehow subordinated. Subordination of the body was carried out by intimidation until the 18th century, with regard to punishment.

In the 18th century, there was a paradigm shift in criminal reform, and the power of punishment shifted from the revenge of the ruler to the defense of society (Foucault, 1992). Agtaş (2013) said that the existing governance structure at the end of the 18th century and the beginning of the 19th century has given "society" with a new rationalized way of management and described "society" as: "Is a reality that differs from those of the state or even politics; has its own laws, rules, can be measured, can be predicted, therefore has regularities open to intervention, can be worked on, can be the source of a specific way of knowing, and can allow many expertise, institutions, and discourses to emerge from itself". The Classical School, which was effective in the creation of the new punishment mechanism, defines the individual as "rational" and emphasizes that he committed a crime by his own choice, and that the criminal should be punished for breaking the "social contract". This "rational man", which was also at the center of the Enlightenment in the West, was also discovered within a criminal. Foucault (1992) said: There will be a day in the 19th century when this "human" discovered in the criminal will become the target of the intervention, the object claimed to correct and transform, will be the field of many strange sciences and practices – "prison science", "criminal science". With that, a transition happened to a criminal justice system that affects the heart, thought, will, and mental state by intervening not on the body, but on the soul, and aiming to "correct", "improve" and "heal" the individual.

The New Criminal Justice System

The functioning of the prison with a disciplinary and regulatory power took place in harmony with the structure of the system from the 19th century until the middle of the 20th century. With the advances in medicine and psychiatry, the criminal justice system declared the criminal as sick and defective. On the other hand, the social transformations that took place during the 19th century required having social explanations for crime.

The 19th century was a time in which urbanization was experienced on a large scale in Europe and America, and a more suitable environment for crime was formed in cities with their physical, social, cultural, and economic structure (Karasu, 2008). The Chicago School brought a sociological-criminological approach to crime by explaining crime not with genetic structure but with social and environmental factors. To this theory, also known as the ecological approach,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

social disorganization or cultural transfer theory, the strain-anomie theory, subculture theories, social learning theories, and stigmatization theories have been added in time (Kızmaz, 2005). It can be said that at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, the political meanings of crime and criminal, which included "justice" and "resistance", were replaced by "villain/felon" or "social pathology" (Özkazanç, 2010). With this, crime and punishment are no longer a class and therefore a political issue, but a social issue as a subject of sociology.

Özkazanç (2011) states that this state of being a social issue reached its highest level in the Welfare State period after the World Wars and is defined as a deviant individual that committed a crime "needs to be socialized until they resemble us, to be cured" and is tried to be swallowed and assimilated through social services, clinical psychology and related positivist disciplines. While biopolitics used in wartime Europe and America served to determine who would live and who would die, post-war biopolitics were implemented as social engineering at the societal level and normalization at the individual level with remedial therapeutic intervention (Özkazanç, 2011). However, the 1950s and 1960s were the years when "norms" began to be questioned in the world, and social movements that were pro-peace and that focused on daily life struggles, gained intensity. The protests, which were held for the demands, were immediately declared "disorderly and disruptive" by the politicians and were tried to be pushed out of the law. This period came to end with the strengthening of the liberal and conservative discourse against the Welfare State and the suppression of the rising "left" and the rise of the "new right", and a new era began in the field of crime and punishment as well.

After the 1970s, with the world system beginning to be shaped by neo-liberal policies and the effects of globalization, the criminal justice system was also impacted and changed. Feeley and Simon (1992), who said that the punishment ideology and practice became more conservative in the 1970s and 1980s, stated that the change took place in three main areas. The first of these is the shift from the discourse of clinical diagnosis and punitive judgment to a discourse focused on probability and risk. The second area is the purposes of the punishment system. The main purpose of reducing criminal activity has changed, and the intention of social inclusion has decreased. The last change is that the goal of the unifying approach in techniques and creating equality used in the past has turned into creating a place where only criminals will be gathered. New criminologists in this system do not receive sociology or social work education but instead get trained in management research and system analysis (Feeley & Simon, 1992).

At this point, it would be useful for the discussion to focus on the applicability of the anti-oppression practice, which is a stance against the risk-oriented, managerial structure of the new penal system. Dominelli (2015) defined anti-oppression social work as a form of social work practice carried out together with the applicant, emphasizing social classes and structural inequalities, and aiming to minimize power differences in society. In the new penal system, the assumption is made that access to good options is equal for all people, and this assumption ignores the historical, social, and political realities in access to options (Pollack, 2004). Anti-oppression social work practice proposes a 'deindividualize' approach that takes all these factors into account. Only with this approach can the inherent oppressive structure of the prison on all its components be broken.

The following themes emerge as prominent within the evolving global punishment system: the worldwide prison population is steadily increasing. While there are notable exceptions—such as the Netherlands, where crime rates have declined and prisons have closed due to more lenient drug laws and the successful reintegration of former inmates into the workforce (HapisteGenç, 2016), and Germany, which reduced its prison population from 80,000 to 55,000 over a decade through effective use of probation—the number of such cases remains limited compared to the broader global trend. According to the 2014 report of the Council of Europe, the number of prisoners has increased in most of the countries covered by the survey (SPACE, 2014), and this number is also increasing in Third World countries (Prison Studies, 2016). While the number of prisoners in Turkey, which was 55,870 in 2005, increased threefold and reached 184,494 in 2016 (Evrensel, 2016), the number of prisoners in 2020 became 297,019 after the failed coup attempt in 2016 (DW,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2021). Turkey currently ranks 7th in the world and 1st in Europe in terms of the number of prisoners, and again 1st in Europe in terms of occupancy rate (Szmigiera, 2021).

Throughout Turkey's history, there have been many military coups, and after each coup "imprisonment" has been the ultimate solution. The torture of political prisoners in prisons, especially after the 1980 Coup, is a history that Turkey has not forgotten (Zeydanlıoğlu, 2013). In the following years, when political repression continued, the F-type cell system in prisons attracted the most reaction. In 2000, the "Return to Life" operation was organized against prisoners who opposed the isolation system. When the process of accession to the EU began, many changes began to be made in the execution system, such as the closure of old prisons, the establishment of campus prisons, developing joint projects with the EU, increasing staff training, further developing prisoner evaluation programs, and the active implementation of probation period (CTE, 2022). The presence of social work in the forensic field has increased thanks to the Psychosocial Assistance Service in prisons, which has become widespread after this EU process, although prisons have never been highly preferred by social workers, precisely because of the issues we have discussed.

The main objective of this research is to provide a detailed analysis of the opinions of the correction officers working in these institutions; on crime and criminals, via the findings that will emerge by the interview conducted with people working as correction officers in the three big cities of Turkey and using the outcome as a foundation and supporting these with academic literature. With this analysis, based on the opinions of the correction officers, the aim is to reveal findings on the perspective of the institution they work at and that of the criminal justice system in Turkey towards crime and the criminals in general. These findings will be useful in identifying the structural problems and needs of policies in the field of criminality. Also, the field of criminality, contrary to what is mostly studied in sociology and psychology, has not been addressed from a Foucauldian perspective in social work. We believe that a forensic study without Foucault's analysis of institutions, the concept of 'biopower', and the disciplinary society thesis would be quite incomplete.

One of the aims of the research is to examine the perspective of correction officers on crimes and criminals, and the effects of the "power" they have, the "authority" they use, and their relations with the "authority" they are reporting to in the hierarchical system. When the power and authority of the correction officers are considered as the privileges 'granted/given' to them by the institution they are in, the limits and dimensions of this power become related to the existing institutional structure. Within the framework of these objectives, the research questions were formulated as follows:

- What are the main motivations for correction officers to choose their job?
- What do they think about criminality?
- What do prisons provide?
- Which dimension of incarceration predominates: reintegrating the criminals into society or isolating criminals from society and establishing a disciplinary power over them?

These questions are being tried to be answered via the opinions of the correction officers who work in these institutions the most, in terms of time and communication with the prisoners. It would be important to discuss how incarceration, which is the biggest punishment method in Turkey, and the prison itself, ensure justice within. In the following sections, while explaining the formation of the prison in history and the evolution of criminal justice systems over time, an answer to this question will always be sought: What is the function of imprisonment?

METHODOLOGY

In our research, qualitative methodology was preferred, which does not ignore structural and systemic problems and is based on people's own experiences and views, which are believed to make the field valuable. The structure of qualitative research, which focuses on the actions expressed by the participants and has the potential to reveal different truths as different people can attribute different subjective meanings to the same event, was emphasized (Büyüköztürk et al.,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2014). In the research, which was conducted in the phenomenology design of qualitative research, the thoughts of the correction officers in the sample about crime and criminals and their experiences in the penal execution system were learned, and how they made sense of these experiences were conveyed (Cresswell, 2021).

Participants

The position of the research corresponds to the use of purposive sampling. This sample allows us to understand social events and phenomena in the context of selected situations and to explore and explain the relationships between them (Büyüköztürk et al., 2014). In order to reach the target sample, the "snowball" method of purposive sampling was preferred. Within the scope of this sample, key informants were reached, and then the identification of the participants was completed with the key informants reaching out to others (Öner, 2015). In order to reach the sample, key informants were contacted through various means such as telephone and social media. Contact was made with people who knew a correctional officer and who worked in courthouses in big cities. The research area was limited to large cities, both because key informants were located in large cities and because small cities may have a different functioning structure due to a lack of institutional control and employee training. Correction officers who wanted to join voluntarily and other officers recommended by these officers were recruited. In qualitative research, it is important to reach a saturation level in determining the sample size. Interviews were terminated when similarities began to be observed in the participants' discourses and no new information was obtained (Er & Duyan, 2023).

As can be seen in Table 1, of the participants who belong to different age groups and work in open or closed prisons, 9 are male and 3 are female. Considering some of the important socio-demographic characteristics of the participants, it is seen that all the participants are married, the educational status of the older ones may be as high school graduates, while the younger ones have at least an associate degree. Since the husbands of female correction officers also work, their monthly income levels are higher than that of male correction officers. Of the male participants, only the spouse of one is working, and those with a monthly income of more than 3,000 TL have additional income such as rental income (While the minimum wage was around 1,300 TL in Turkey in 2016, when the research was conducted, the salary of a correction officer varied between 2,300-2,700 TL).

Table 1. *Sociodemographic characteristics of the participants*

Code Name	Gender	Age	Education	Home Income	Institution/ Working time
Esra	Female	45	Master's Degree Candidate	8.500 TL	11 years- Closed Prison 5 years- Juvenile Reformatory 3 years- Open Prison
Meral	Female	35	Bachelor Degree	7.000 TL	3,5 years- Closed Prison 1,5 years- Open Prison
Pınar	Female	34	Associate Degree	5.000 TL	10 years- Closed Prison 1 year- Open Prison
Ahmet	Male	47	High School Degree	3.000 TL	13 years- Closed Prison 3 years- Open Prison
Ali	Male	49	High School Degree	2.800 TL	6 years- Closed Prison 12 years- Open Prison
Hakan	Male	52	High School Degree	5.000 TL	14 years- Open Prison
Ferit	Male	55	High School Degree	4.500 TL	26 years- Closed Prison
Hasan	Male	29	Bachelor Degree	2.600 TL	5 years- Open Prison
Serkan	Male	32	Bachelor Degree	2.600 TL	5 years- Open Prison
Can	Male	35	Master's Degree	2.600 TL	5 years- Open Prison
Mehmet	Male	31	Associate Degree	5.500 TL	2.5 years- Closed Prison

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İsmail	Male	48	High School Degree	6.000 TL	1.5 years- Open Prison 10 years- Closed Prison 11 years- Open Prison

Data Collection Tools

In the research, a semi-structured interview form was used, and the desired findings were reached through in-depth interviews. There are 50 questions in total in the form created in light of the literature. The questions were grouped under 5 sections, including the participants' perceptions of their jobs, their work experiences, their perceptions towards prisoners, their relations with prisoners, and their views on the penal execution system. A pilot interview was conducted with a key informant to finalize the interview form. The interviews were held between February 20th, 2016, and April 1st, 2016, in Ankara, Istanbul, and Bursa. In addition, a collective interview was conducted with 4 correction officers at the Istanbul courthouse, who could not be interviewed individually due to a lack of time, and some quotations were included in the findings as important data was obtained during this conversation.

Data Analyzes

The names of the participants were withheld, and they were given code names. The interviews were analyzed by the researcher who conducted the interview, without using an analysis program, within the framework of the thematic analysis method. In thematic analysis, data are transcribed, read and re-read, initial codes are created, codes are grouped under themes, each theme is clearly defined, and salient quotes are selected (Braun & Clarke, 2019). Within the scope of this research, the analyses were reviewed, and themes and codes were created.

FINDINGS

The thematic analysis resulted in 4 main themes (Table 2). Under the theme of "Professional Experiences," there were 3 codes, under the theme of "Perceptions of Crime and Criminal," there were 2 codes, under the theme of "Relationship with Authority," there were 2 codes, and under the theme of "Penal System Evaluations," there were 3 codes to be reached.

Table 2. *Themes and codes table of the research*

	THEMES			
	Professional experiences	Perception of crime and criminal	Relationship with authority	Penal system evaluations
CODES	Preference vs Mandatory	What is crime?	Under the authority	Prison conditions
	Training	Who is a criminal?	Use the authority	Functioning of the system
	Weariness and burnout			Purpose of prison

Professional Experiences

3 codes were identified under this theme: "preference VS mandatory", "training", and "weariness and burnout".

Preference VS mandatory

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

When the interviewees were asked whether they chose to become correction officers willingly and gladly, they said that they mostly entered the job unwillingly. Most of the interviewees cited "being a civil servant" as the reason for choosing the profession, and they regarded this as a necessity. Another reason was given as "not being able to find another job". Reasons such as seeing this profession as a stepping stone in order to be promoted or to move to another place with the government were also presented. According to some of the interviewees, they started to work without even knowing what their job would entail.

> *I saw it in the newspaper advertisement, I took the exam. I didn't know exactly what penitentiary protection was. When I was appointed, I learned that I had become a prison guard (İsmail, M, 48)!*

> *I have an undergraduate degree in physics. I waited for a long time to be appointed as a teacher, but it did not happen. I was married, and I had to have a job, and so I applied for this job (Hasan, M, 29).*

Being a correction officer is a physically and mentally challenging and risky profession, and it is a tiring profession in terms of working conditions because of the shift system. It is a big problem of the system in Turkey that people start working without knowing these conditions. In a study carried out in England (Scott, 2006), correction officers stated that they were "driven" into this job, that the job protection as a correction officer and the disappointment they experienced in the places they worked before, led them to choose this profession. People are being 'pushed' towards a profession that should be "preferred".

Training

It is known that correction officers in Turkey did not receive pre-service training and did not do internships before starting their working life, until very recently. After the establishment of the personnel training centers, the first comprehensive training was completed in 2006, and most of this training is in-service training (CTE, 2016). It is seen that mandatory internships have been applied for the last 4-5 years.

Only 1 of the 12 interviewees received pre-service training and conducted an internship. All the interviewees who did not do internships and did not receive pre-service training have then received in-service training at different times. Those who started the profession a long time ago generally received a 7-day in-service training and started to communicate with the prisoners and work starting from the very first day.

> *There should be more training. There are too many who do not receive any training. Training is necessary for communication with the administration as well. They handed us the keys directly. We dived in without knowing how to work with terrorism and the judicial system. How then will we benefit the convicts (Esra, F, 45)?*

The training of correction officers is, of course, vital for the smooth running of the system. Theoretical training is important so that correction officers can understand the functioning of the prison system, learn about and respect human and prisoner rights. Educations that are done superficially and that do not have an adaptive teaching process in terms of ethical values will bring many problems in prison life. In addition, practical internships teach what to do in times of crisis in order to prevent physical harm to prisoners, themselves, and other employees.

In England, the process, which starts with entering a graduate program and taking a 10-week course, is followed by a 1-year internship with a supervisor (AGCAS, 2019). In the US, supervised internships ranging from 2-3 months to 2 years are conducted (CorrectionalOfficerEdu, 2016). In private prisons, the number of which is increasing in the USA, correction officers, who receive about 60 hours less theoretical training compared to public prisons, experience great difficulties. Security problems in private prisons are doubled in the rate compared to those in public ones (Mason, 2012). Considering the education in Turkey, recent innovations and developments are coming to light. Within the scope of pre-service training, adaptation training, theoretical, and

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

applied training programs are implemented. In-service training, on the other hand, is provided in the form of candidacy training, induction training, information refresher training, and preparation training for senior staff. In the project named "Improving the Professional Competence and Increasing Social Development of Prison Staff", which was carried out jointly with the EU in 2015, it aimed to develop the necessary training modules (GOPEdu, 2017).

Weariness and burnout

All correction officers interviewed described their jobs as "very stressful" and "weary", even the 3 people who said they took these jobs willingly. There are many factors that affect these definitions. Being a correction officer is a profession that poses a safety risk to life. Possible physical risks can also bring some mental problems. While there may be anxiety due to physical harm, the spatial conditions of prisons can also affect the mental state of the correction officers. Since they work in prisons and with that have certain restrictions, the distance of the prisons from the city centers causes them to feel social exclusion. The thought that prison management does not support them also increases their anxiety. In the profession, where working in shifts is common, this workload also creates weariness. Correction officers, who already did not want these jobs in the first place, experience great stress for many reasons, and this can lead to professional burnout.

> *If the one inside is a convict, you're also a semi-convict. The guy has been working for 30 years in a closed prison, he is like a prisoner himself. Prisons and Detention Houses are a little interested in our situation, but they are not interested in the state execution officers at all (Mehmet, M, 31).*
>
> *High security prisons are very challenging. When you see the sun, you become like a blind chicken (laughs), you have a glare (İsmail, M, 48).*

In addition to working conditions, it has been stated that the "weariness rate", which is one of the personal rights, is not considered among the correction officers, the only organization that will protect their rights is CİPDER (Solidarity Association of Correction Officers), but since this organization is only an NGO, they cannot defend their rights like an established union could.

Two studies conducted by Griffin et al. and Lambert et al. (2012; 2012) in the USA, in one private and one state prison, examining the effect of job characteristics on the burnout of correction officers, yielded debatable results. Supervision, job diversity, importance of tasks, the feedback received from the job, and job autonomy are all types of "job characteristics". In the study carried out in the state prison, it was observed that occupational burnout decreased in cases where there is feedback received from the job and job autonomy. Receiving feedback according to their performances has impacted their jobs positively. This feedback includes the degree of value of their work and the job duties, and the job needs provided to employees. Correction officers feel more comfortable knowing what is expected of them as a duty. Having a certain job autonomy also allows them to have positive feelings towards their job. Allowing employees to exercise some control over their work sends the message that they are valued, respected, and trusted (Lambert et al., 2012). In our study, some of the interviewees stated that they think that they "do not have the slightest value in the eyes of the management". One of the interviewees said that they are all "psychologists, sociologists, and prison guards" at work. It can be said that this state of feeling worthless and thinking that they are juggling multiple jobs has an impact on increasing the weariness of the interviewees.

Two of the very few studies conducted with correction officers in Turkey are about professional burnout and the psychiatric disorders of correction officers. In a study conducted in Kocaeli open prison, it was examined whether socio-demographic characteristics affect occupational burnout and found that there was no significant difference between men and women, but it was discovered that single and younger correction officers experienced higher occupational burnout (Özkan&Bayraktar, 2015). The other research was carried out in Konya closed prison, and the prevalence of psychiatric disorders among correction officers was investigated. According to the DSM-IV diagnostic criteria, a psychiatric disorder was found in 23% of the correction officers, and

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

the most common ones among these were nicotine addiction at a rate of 28% and major depression at a rate of 10% (Kaya et al., 2003).

Perception of Crime and Criminal

Before starting this section, it is imperative to explain the preferred concepts, especially in terms of their use in Turkish. Thus, the concepts used in the title of the research will also be explained. In this research, we, as the authors, have preferred to use the concepts that we think are appropriate to our approach to social sciences. The word 'prison' refers only to 'confinement' in terms of its root, while the word 'prisoner' is used in the sense of 'confined'. Thus, rather than the concept of 'criminal' that the word 'prison' automatically attributes to those 'inside', the words 'prison' and 'prisoner', which do not have a positive or negative meaning, were preferred in order to avoid stigmatization. However, the words in the quotations used in the study have been used as the authors used them, and the existing uses in official and institutional discourses have been left as they are. The terms 'crime' and 'criminal' in the title of the study were used in order to be inclusive since the correctional officers were not only asked about prisoners in prisons, but also about the act of crime and the people who commit this act in a broad sense. Participants mostly used the word "prisoner" during the interviews and preferred the concepts of 'crime' and "criminal" in terms of comprehensibility and inclusiveness. Our two codes under this theme also include these words: "What is crime?" and "Who is a criminal?"

What is crime?

The participants were given a list of the types of crimes categorized by the Ministry of Justice, and they were asked to name the three most negative among these types of crimes according to their perspectives. The type of crime that all interviewees gave as an answer in common is sexual crime. This is followed by political crime (terrorism), and this type of crime was mentioned as the first answer by almost all interviewees. The interviewees see terrorism as the most negative crime. While an interviewee defined terrorism as "anyone who violates the integrity of the state and its territorial integrity" (İsmail, M, 48), some defined it as "a crime that harms everyone" (Esra, F, 45) and "for me it is no different than murder" (Can, M, 35). This crime was usually followed by sexual crimes. The third most negative offense varies between the following types: drugs, theft, extortion, fraud, manslaughter.

As mentioned above, since having knowledge of the criminal act has the potential to create 'prejudice', it is necessary to take preventive measures because prejudice can bring difficulties in service delivery.

> *I worked in Ankara where there were PKK members, I experienced many difficulties. This is the main reason why I came here from the open prison. I am extremely nationalist. That's why I had trouble. Child abuser (no chance I will have contact with), terrorism (traitor), prostitution etc. are the weakest link (Mehmet, M, 31).*
>
> *There is KCK (a branch of PKK), and there are terrorists. The hardest part is serving them. They say that they do not recognize this state and the law; they are making propaganda on this. Then, when they encounter the slightest problem in prison, they put forward the laws they say they do not recognize. Of course, it is difficult. I think sometimes, when these people go to the hospital, they are prioritized because they are prisoners, and they take advantage of the hospital service. They say that they do not like this state, the nation, we provide these people with state services (Group meeting).*

After the interviews, it can be said that the following point of view about the prisoners is dominant: Prisoners convicted of sexual crimes are perceived as "perverted" and sick people with "disorders," and no contact is made with them. Manslaughter, on the other hand, is often described as a momentary lapse in judgment and is felt to be seen as an almost "acceptable" crime among correction officers. Theft and drug crimes are explained by economic, social, and cultural reasons and can be perceived as "being forced into committing a crime". Terror-related crime can be said

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

to be the most different category. Those convicted of this crime are perceived as “traitors”. They are not seen as sick or forced to commit a crime; it is perceived as a deliberate act of committing a crime, and perhaps for this reason, it draws the greatest reaction from the correction officers and stands out as the first type of crime that contradicts their values.

Who is a criminal?

When asked about people's reasons for committing crimes, the participants made different evaluations.

> *If there is a bad upbringing, economic dimension (unemployment), criminal mindset in the family, things that can work, things to not develop with any improvement. He abused 45 children, you know, he has a personality disorder (Esra, F, 45).*

> *I think people are doing it because they have nothing. Because of the accumulated stuff. It incites people to commit a crime. There is a reason behind it all. Domestic violence, insult. Well, the result is always looked at, the punishment is given, but the reason is never considered (Pınar, F, 34).*

> *Depending on the crime, of course. I keep sexual crimes separate. For example, theft is different-either he saw it around, his financial situation was bad, or he saw it as a profession. The crime of homicide can happen with a momentary anger, some do it for family honor (Can, M, 35).*

One of the interviewees said that “their understanding of morality is very different” while interpreting the types of crimes. Haney (2008) stated that correction officers also create their own moral universe. Due to the nature of the prison, correction officers can create their own standards, inmates can be seen as morally excluded, and create an alternative moral universe. It can be said that the exclusionary relations among the prisoners, the exclusionary attitude of the correction officers towards the prisoners, and the possible reactions of the prisoners to the correction officers make the tense relations in the prisons permanent.

Their own perspectives were also reached through other people's thoughts about criminals.

> *Our environment is negative about criminals. We try to enlighten them, tell them the truth, and correct their point of view. They become prejudiced. I look at them as if they committed a crime, the law has punished them, we look at them as human beings, we don't blame them (İsmail, M, 48).*

> *There is no thought of reintegration for them. They want these people to be there all the time, to be kept there, not to be seen. They don't want them to leave; they see problems when they do. When you get involved, you see criminals as people who need to be reintegrated. For example, there are those who are forced to commit crimes, and there are those who go to prison for a very small reason. It is mostly about ignorance. Sometimes prisons add to it. They put the same kind of criminals in the same ward, and when they get out, they say, let's work together. It adds to the crime (Hasan, M, 29).*

Relationship with Authority

2 codes were identified under this theme: “under the authority” and “use the authority”.

Under the authority

The participants were asked about their communication with their supervisors in order to address their relations with ‘power’. Communication with supervisors is closely related to the place where the correction officers work. Especially in large campus prisons, communication with supervisors is very low if the unit they work in is physically distant and does not require frequent communication with the supervisor.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *When there is a problem, we definitely want to solve it among ourselves before the supervisors. Because when we do something wrong, the supervisor does not stand behind us. We intervene where we can. 2nd manager, I talk well with administrative officers. We are one click further away from the 1st manager, because we are more intertwined with the others. You see the 1st manager as a warning, advice, not for a one-on-one solution. (Pınar, F, 34)*

When there is a problem, the first preference is to solve the problem among the correction officers because most of the participants think that the administration does not stand behind them when there is a negative situation.

> *If the incident is small, we solve it among ourselves. If it gets bigger, we have to tell the institution, the supervisor. There can also be conflicts between employees; if it gets bigger, it is reported to the superior. A report is kept. There is no problem in communication with the supervisors here. In terms of standing behind us, how can I put it, how did others put it? I mean, they don't stand. We are alone. You can't do anything (Ali, M, 49).*

> *First, they seem to be behind you, then when you have a problem, they are gone (Hasan, M, 29).*

The participants who said that the situation of supervisors standing behind them varies from person to person agreed that the whole situation changes with the change of a manager.

> *When there is a problem, we go to the 1st administrative supervisor, who is responsible. We try to solve it ourselves, but it is still forwarded to the supervisor. An investigation can be opened for very small things. he came to my room, I fired him, so he would sue. Relations with the manager vary a lot from manager to manager. The manager changes all the time. While I was here, 5 first managers and 6 second managers changed. There are not always people of the same quality. They support us 50 percent (Serkan, M, 32).*

> *When there is a problem, they usually try to find someone, depending on the management. It usually happens in organizations. They try to cover up individual mistakes, they try to cover it up, they think that we should not be replaced. I can talk to my supervisor easily, and we have good bilateral conversations. One prosecutor and management will stand behind you, one will not. There are more who don't. There are pro-government, anti-government; politics is very influential. It creates a big problem. In our country, the manager's qualifications are weak. Everything is in the hands of the prosecutor; everyone stands at attention when he comes (Mehmet, M, 31).*

The correctional officers, who are at the bottom of the hierarchical order of the prison, do not feel that they are 'looked after' by their supervisors, and this situation causes them to feel anxiety in the work environment. In a study conducted in a private prison (Griffin et al., 2012), the belief that a supervisor 'has their back' leads to more positive results in the behavior of correctional officers towards both their colleagues and prisoners. According to the findings of our study, many correctional officers stated that their supervisors did not stand behind them and they felt that they were on their own, and they complained that this situation varied from administration to administration. The lack of a clear job description on some issues and the fact that there is no established structure, and the institution's managed differently with each new manager decreases the sense of trust of the interviewees towards the institution, and it is seen that the feeling of uncertainty may be reflected in the work life in the form of stress.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Use the authority

The participants were asked how often they communicated with the prisoners and their relations with the prisoners were explored.

> *I have a lot of communication with the prisoners, it is usually about work. That man will go back to life from there, it is necessary to talk to him to prepare him. The chief officer in charge asks about his problems, troubles, family matters, etc. You need to know the pulse of the crowd. If you know the pulse, any issues are resolved immediately. No matter what, you're working with the criminal, even if we don't see them as criminals, to a certain extent. Your perspective on the criminal must change. We will make this man a craftsman, and maybe he will not commit a crime again when he leaves (Serkan, M, 32).*

> *I am in constant contact. They are human after all, they have met with a destiny, maybe it's a necessity, maybe there is a different gain involved. Of course, you do not become buddies. You have a forced conversation in the open area, from morning to evening, you have to talk too (Mehmet, M, 31).*

> *You don't communicate much when you're in a closed prison. There is a ward-room system. In the ward, you were inside as well; now you are not. There is no communication in this system. There will be a distance between you and the prisoner, but we have to treat everyone with understanding (Ferit, M, 55).*

The participants were asked whether they had ever clashed with prisoners, whether they were physically harmed during this process, and how they coped with the process.

> *There were prisoners I had conflicts with. There was a foreign woman. She kept pressing the button, asking for something for free, even though I knew she had money in her account. She asked me for an Orkid, and I didn't give it to her for free. She complained to the manager. The manager scolded me. There was no lawsuit; I just hated the manager. There are a lot of physical fights with women. With Gypsies, there are always fights (Meral, F, 35).*

> *We hear insults a lot. Mature people don't do it anyway, but some of them, who have come from a certain place, who have no family upbringing, try to make us angry. There was a child prisoner who used to push the button and swear all the time. We filed a complaint against her. She doesn't get wise. Maybe she will, but it's very difficult. She used to love me too, she would say, "Sister, you complained too? That child didn't receive love, always stayed with someone, was left in the void, and then became a monster. If she was cared for a little... (Pınar, F, 34).*

Another question posed to the interviewees is whether they learned about the crimes committed during their communication with the prisoners. While some of the interviewees said that they may act with prejudice when they learn about the crimes, others stated that their crimes do not concern them at all. There are those who say, “We do not know about their crimes, we cannot do our jobs if we knew” (Ahmet, M, 47), there are also those who say that “for me, they are all guilty, the crime they commit outside is not my concern” (Ferit, M, 55) and that knowing about their crimes does not prevent them from doing their job. They can learn about the crimes of the prisoners when they see their files, as well as if the prisoner tells them or they ask the prisoners themselves.

> *I know their crimes, but I do not dig into them. Many colleagues are talking; they are judging because they did this and that. My job is to serve him, not tell him about what he did. You cannot get emotions involved; you'll hate it. I don't judge him for his crime, the state gives a punishment anyway, I cannot give an extra punishment on top of it (Pınar, F, 34).*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *You become prejudiced when you learn, so I try not to learn anymore. The guy rapes someone and you look to see how the man will be punished, and you see, that he has access to hot water here to shower. You get angry (Group meeting).*

> *I am very curious about their crimes. I ask why he did what he did, I talk to them. There is no prejudice. But sometimes I act prejudiced according to his crime. You're guilty regardless of if it's a little bit or a lot, right (Esra, F, 45)?*

In addition to the authority given to the correction officer by the social order, there is also an institutional authority given by the prison. Foucault (1992) calls the prison guard a "penalizing agent", who "must exercise complete power that no one else can break; the prisoner to be reformed must be completely surrounded by the power exercised over him". Ergüden (2007) who states that prison guards in institutional authority, as part of a hierarchical and centralized system, leave their personalities and become institutions/buildings, "generally, like all the members of security systems, the guards from the lower class, here retain the right of domination and sovereignty that they did not have perhaps nowhere or in any institution (for male guards, their families may be excluded)." This right can sometimes also be characterized as arbitrary power. Crewe (2011) stated that this type of power is concentrated on issues such as determining the privilege levels of prisoners and the daily use of authority. The reports written by the correctional officers on the early release or categorization of prisoners can provide them with psychological power over prisoners' feelings of hope and disappointment. In our interviews, it was concluded that the reports kept by the correction officers are very important for the prisoners. Especially in open prisons, a negative report kept by a correctional officer can send the prisoner back to a closed prison. It is understood that the authority that they have is very important here.

The participants think that it is necessary to have a certain firmness while working. Especially in closed prisons, an authoritarian attitude is seen as a 'necessity'.

> *I am generally understanding and humane at work. I am not too harsh. But sometimes you get to the point where the shit hits the fan, then of course, you have to be tough. Otherwise, it will get on your head; you have to do it (Ali, M, 49).*

In a study examining the ties of correction officers with the principle of 'rule of law', it is stated that 3 strategies are used to ensure a dominant position over prisoners: Legal authority, coercion, and personal authority (Scott, 2007). 'Legal authority', which operates with a great commitment to legality, is not frequently used among correction officers. As for 'coercion' to maintain order, although conditions vary from prison to prison, it is not widely used as it brings with it dehumanization, physical distancing from the closed population, and an institutionalized authoritarian culture. 'Personal authority' is the most commonly used strategy and weakens relationships while reinforcing existing hierarchies of power, status, and control. Developing 'good relationships' with prisoners may be seen as important by some correction officers, but they are careful that these positive relationships are not 'like social work' (Scott, 2007). During our interviews, one of the participants said 'we are both psychologists and sociologists', but then added that he was authoritarian to keep relations at a certain level. As the employees who have the most contact with the prisoners, the correction officers sometimes try to solve the problems of the prisoners, but mostly they do not completely give up their 'authoritarian' attitude in order not to lose their control over the prisoners.

Penal System Evaluations

3 codes were identified under this theme: "prison conditions", "functioning of the system", and "purpose of prison".

Prison conditions

The interviewees gave their perspectives on crime and criminals based on their own value judgments. Once the value judgments were learned, they were asked to evaluate the prison conditions. Thus, it was tried to discover whether they evaluated the prisons in accordance with the

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

'criminal' in their minds. Some interviewees stated that they found the conditions of the prisoners too good, and that this situation reduced the “deterrence effect of punishment”.

> *Prison conditions are also very comfortable, a friend who saw the atmosphere in France said that they throw the food in front of people. The ones here are not deterrents. We're too good. They can get out very easily, I think it should be made harder (Serkan, M, 32).*

Some of the interviewees emphasized that the occupancy rates of the prisons cause great problems.

> *There is a large crowd, it is not enough, and the crime rate is high. The capacity of the place where I work is 400-500, currently there are 800 (Ali, M, 49).*

> *The new ones are more luxurious than necessary. The old ones get better as they are restored. The administration is constantly trying to make it better. There are workshops, and prisoners paint on the walls. They made a ventilation, it's like one with air. There is also a burden, paint and money, after all, on the state. The biggest problem in prison is the high occupancy rate. It affects both the guards and the inmates. Sometimes they say that the bunk beds are too close, it’s a problem while sleeping, and there is a long line to use the sink. Now they are throwing the files in, and the number of prisoners has skyrocketed. There should be a pardon granted, but a conditional pardon, of course. Not for everyone. If they take DHKPC out, I'll go crazy (Mehmet, M, 31).*

When asked if they evaluated all these prisoner conditions and if they ever put themselves in the place of the prisoners, the respondents gave different answers.

> *I have thought of myself in the place of a prisoner. I thought very moderately and humbly because this thing could happen to us. I saw many ministers and undersecretaries here (İsmail, M, 48).*

One interviewee explained in detail how she felt when she thought of herself in prison, and another described his experience by locking himself in a ward.

> *I thought of staying there all the time. During those night shifts, that moment of release from prison, I am happy to see that sun, it is good even for us. You pick up the phone, call your loved ones. You know how I said prisoners are happy when they go to the hospital, we are also happy when we get out of our shift. They say, 'You are a prisoner just like us'. Traveling, spending time with family relaxes us. If you are on shift on holidays and New Year's Eve, you will be with prisoners. We used to go to their wards and celebrate New Year's, we would go try to make them happy, I have danced during the songs too, no lie. Seeing someone having fun also makes us happy. After that day is over, a sadness covers them again. I would call my family, it's okay, I’ll see them the next day anyway. Because I think this way, I look at it from the positive side. If you put down on yourself, then this profession ends, and you always want to escape. I came here for my child, he is sick, he needs to be taken to school, the management gave me this location because it is close to the school. If I were in a closed prison, I would always work. Maybe if they didn't make it easy for me, if I couldn't take care of my son, I would have committed a crime as well, who knows, I wouldn't kill, of course, but it’s human nature (Pınar, F, 34).*

> *One day, I locked myself in a ward. There is a delegation ward, they visit it, it is empty, we smoke there too. I stayed there for like 20 minutes. I knocked on the door, but it wouldn’t open. A pack of cigarettes can be finished in 20 minutes. Of course, it was more difficult because I am not guilty (Mehmet, M, 31).*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Functioning of the system

Information from the interviewees about how they evaluate this system as a subject of the criminal justice system in which they work was collected. As the first topic, they were asked to evaluate the probation method, one of the forms of restorative justice, which started to be implemented in 2007 under the influence of the Council of Europe's recommendations in the EU harmonization process in Turkey. The interviewees are divided into two views about probation. Some find this system useful, while others consider it "not a substitute for prison" (those with this view also think that prisons "do not work very well" anyway). Criticisms are that the probation system operates on 'just signing' and 'giving urine' (for 'substance use offences'), and is similar to existing criticisms. It is very important to provide guidance before and during the release process (Yumak, 2014), but this process does not work very well. With the inclusion of probation sanctions in the Turkish Penal Code and the realization of social participation in the execution of probation decisions, the system can be made more functional (Usta & Öztürk, 2010).

Those interviewed on the subject of "reintegrating" prisoners into society, and more commonly used as "rehabilitation", expressed their negative views and said that rehabilitation does not take place. A high rate of repeat offenders is shown as the biggest indicator for this situation. The repeat offense rate in Turkey ranges from 40% to 60%, and these high rates may be due to the "prison subculture" and unemployment/uncertainty after leaving prison (Kızmaz, 2007).

> *Most prisoners do not deserve to be healed, too many who do not understand healing (Esra, F, 45).*

Some interviewees on reintegration back into the society think that the state should take care of prisoners. They said that the most important thing after prisoners were released from prison was for them to have a job, and they stated what should be done about this in their opinions.

> *Officers are important here, not the rules. The rules of Prison Detention Houses are not to have a profession; this happens in the workshops. The guy who makes tea here will he find a job making tea or not? When they come out, the state should support them; otherwise, nobody will hire them. A prisoner comes to me, for example, tells me about what he will do when he leaves, his projects, I listen and support (Mehmet, M, 31).*

> *No one hires prisoners directly. If there could be a place where only prisoners work, if they do it in one province or in a few provinces, I do not know. For example, there was someone who didn't want to leave prison. No job, no power, no home. He says Where will I go? This minority must be protected. Otherwise, this man will commit a crime again. Nobody cares if this guy has been rehabilitated; he is immediately tagged. Build a farm, for example, set up a factory in an institution farther out. Only in this way crime rate decrease. If someone takes care of those kids. For example, this place makes a lot of profit, and it is also spent on the prison. But if they build factories instead of a lot of prisons, the country will also develop. Have them plant trees. For example, a farmer should come and say I need 20 men and let them work (Pınar, F, 34).*

> *They saw that it wasn't working, so they made an F Type. Only political convicts, PKK, DHKP are there. Is this the solution? It is very different when you look at Ulucanlar in the past. Imagine that there are 80 people left in one place, and the 5th system has changed a lot. There was an incident every single day in Ulucanlar. Now there is no ganging up, no power (Ferit, M, 55).*

The transition to F-Type prisons is a major breaking point in the criminal justice system. This system, which is based on the transition to the "room system" and which includes the improvement of the negative physical conditions of the ward environment for the prisoners, is not referred to as 'improvement' but as riots because there have been practices that have deviated from its purpose and involve the isolation – especially of political prisoners. As in many other issues in Turkey, a top-down approach was adopted in this system change, and legal and institutional changes were

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

made in order to catch up with the standards of the West and modernize the institutions (Oral, 2012). However, while making these changes, a political 'divide and conquer' tactic was adopted by transferring political prisoners to these prisons for the first implementations. Death fasts were carried out to protest the practices, and after this resistance, operations called “Return to Life” were carried out in all 20 prisons. The Minister of Justice at the time defended the intervention as: “It is unthinkable for the state to stand by and watch as people are led to death. The goal of the intervention is to save people's lives. At the same time, the state authority, which has been shaken in various prisons since 1991, will be fully established” (Eren, 2014). At the end of the operation, 32 people, consisting of 30 prisoners and 2 soldiers, lost their lives. The opinions of the interviewees clearly reveal the system's view of this event.

> *They made us watch a documentary about Return to Life, in prison. I think the operation is positive. There was a ‘ward master’ setup. Political and judicial were hand in hand. Men and women stayed together. There is a documentary on Youtube, watch it if you would like. Then, of course, when they put them in a room for 1-3 people, they saw it as torture. If it were up to me, I would throw them all in the ward one by one. It did not suit their interests, so they rebelled. I did my military service in Şırnak. There are smugglers. They were afraid their way of earning would be hindered, and their comfort would be disturbed (Mehmet, M, 31).*

Purpose of prison

Prisons and possible alternatives will be considered in the structural context, based on the question "What do you think prisons provide", which was asked as a last question to the participants.

It is a common thought among those interviewed that prisons do not provide justice and reform; but contribute to public peace by 'keeping people closed'. In other words, it is understood that the interviewees see the institutions they do not see the institutions they work in as places aimed to 'reintegrate prisoners into society' or to provide criminal justice, and therefore, see them as having no other function than “incarceration, detention and security”.

> *Prison does not provide justice, it just keeps the prisoner in (Ferit, M, 55).*
>
> *I can say that prison is a place where there is no justice. You cannot defend your rights, neither can you as an employee. Nobody is getting better (Ali, M, 49).*
>
> *The main aim is to protect the society from criminals, but we should discuss how much this is actually achieved (Can, M, 35).*
>
> *I think the question should be whether we open the prison to increase the number of prisoners or so that the society can relax (Mehmet, M, 31).*

Özkazanç (2011) argues that there is such an approach in the literature, and that this approach, called “neutralization”, has the main function that even if the prison does nothing else, at least prevents criminals from committing crimes again by incarcerating them.

DISCUSSIONS

Some of the problems of correctional officers revealed in our findings can be addressed relatively quickly: for example, giving them the right to a special depreciation allowance to increase their sense of belonging to the job and the quality of their service delivery, or expanding mandatory and in-depth vocational training for all. However, participants' views on the current penal system made us think about the need for much more structural changes.

It is clear that we are faced with a vicious cycle in Turkey. While prioritizing the reintegration of the prisoner into society, we are returning to 'punitive justice' before we even get close to 'restorative justice' by opening new prisons. While we are opening prisons that meet EU standards in terms of conditions, we are filling these prisons with so many people that the number of people exceeds 2 times the capacity of the place, and we see the solution in opening new prisons instead of evacuating the prisons and looking for alternative execution methods. While the number of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

prisoners is increasing and repeat offense rates do not decrease, it is debatable to what extent "reintegration into society" is a realistic goal.

Prisoners stigmatized as criminals experience even more negative things in the prison environment, which harms both their social positions and their families' social positions, making it difficult for them to return to society. These people are "imprisoned" by losing their ability to adapt to the cultural and social structure (Eren, 2014). As Foucault (1992) states, prisons do not decrease but increase the crime rate, neglect prisoners with low-level life standards provided, make possible a hierarchical criminal environment in solidarity, push the prisoner's family into misery by indirectly making them criminals as well, and actually paint a "failed" image overall. Despite all these negatives, why are prisons still the most common form of punishment? Ergüden (2007) draws attention to the following: "While closing prisoners in a space is legally meaningless and dysfunctional; economically – for the system – extremely burdensome; philosophically – for human existence – absurd; but still continues to exist in such a huge mass, is because it coincides with another truth behind utopian words and plans".

Foucault (1992) thinks that it is necessary to question what this failure he defines actually serves. He answers himself: "Prisons produce an environment of ostensibly marginalized but centrally controlled criminals; they are actually very successful in creating the criminal as the pathologized subject and fabricating a closed, segregated, and useful illegality". Ergüden (2007) is of the opinion that this criminal justice system does not give any importance to the crime committed, the punishment given, or the rehabilitation of the perpetrator. According to him, the only thing that matters for the system is "to show that the system can exclude and destroy someone in order to maintain its existence, and thus to be threatening, moreover, of course, to exclude and destroy effectively".

So, what can replace these "total institutions" (Haney & Zimbardo, 2009), which have a pathological structure on their own, not based on the people inside, but draw prisoners more into crime and push the correction officers to exhibit uncharacteristic behaviors that they have never shown before and will likely not show in the future? Foucault thinks that as long as the 'punitive system' we live in remains, even if all prisons are abolished, society will produce new tools that will continue to function in the same manner (Eren, 2014). "As long as the current system continues, we will not be able to abolish prisons because prison is the heart of our society" (Davison, 2016).

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The main objective of this research is to provide a detailed analysis of the opinions of the correction officers working in these institutions on crime and criminals, the effects of the "power" they have, the "authority" they use, and their relations with the "authority" they are reporting up to in the hierarchical system. At the end of the research, most of the officers stated that they performed their profession because they had to, they found the education they received insufficient, they tried to establish an authority balance in communication with the prisoners, they see their position in prison as isolating, they did not believe in the "remedial" function of the prisons, and they saw structural problems in the execution system.

It's hard to argue that the current panel system may change anytime soon, does this mean that nothing can be done? Eren (2014) stated that although prisons, which are pathological institutions, do not accept reforms and are sometimes uninhibited in brutality, it is necessary to try to curb these institutions. When it comes to prison reform or striving to make the prison a more humane and effective place, it is often thought of in the context of the following changes: reforming the recruitment and training of workers so that people who adhere to certain principles work in prisons; by improving the physical, social, psychological, moral/ethical structure of prisons, enabling prisoners to not only 'live' but also to 'change their lives'; the use of evidence-based rehabilitation programs, etc. (Pollock et al., 2011). In addition to these elements that need to be developed and given importance, more emphasis can be placed on ensuring adherence to the principles of restorative justice.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

If probation is implemented as a well-structured system that ensures regular guidance and effective collaboration among all relevant institutions, it has the potential to significantly reduce prison populations. The structures that prioritize socialization rather than "closure", as in the case of Norway, are likely to yield more positive results for both prisoners and correction officers. Alternatives such as 'halfway houses' in Rome, which are funded by the municipality and operate for the main purpose of providing support for prisoners who have reached the end of their sentences, in areas such as finding a place to stay, finding a job and getting back to work life, benefiting from national health services, finding treatment centers for toxic substance addicts etc.; have started to be implemented, although not commonly used so far (TCPS, 2015). Depending on the different economic and social structures of the countries, different alternatives can be found as well.

The presence of NGOs in the field of criminal justice is of great importance. The main shortcoming of Turkey in this regard is that there are very few NGOs for this purpose. There is more need for NGOs such as CISST (Civil Society in the Penal System Association), which try to raise awareness on issues such as being a woman, child, young person, LGBTI+, elderly, disabled or a foreigner in prison. The biggest goal of these NGOs should be to create public pressure against the authorities in the policies developed against disruptions.

Examples such as the Stanford Prison Experiment and the Milgram Experiment are important because they allow us to understand the pathological nature of the distribution of authority and to see that 'good' authority in an environment will increase 'good' and 'bad' authority will increase "evil". Eren (2014) suggests that examples of "good authority" can be applied in prisons. This good authority is one to be established for the prison administration, capable of defending the rights of prisoners and supervising the prison administration and management. Suggesting Monitoring Committees for "good authority", Eren says that the components of this structure should be reorganized to include representatives of democratic mass organizations, prisoners' relatives and even prisoners' representatives. Thus, the view that prisoners who are reduced to the status of "sick" and "abnormal" have the right to have a say about their own lives can be established and embedded.

By adopting the basic elements of anti-oppression practice in social work practice, it can be ensured that experts working in penal execution adopt the view that prisoners have the right to control their own lives and become aware of the oppressor-oppressed distinction in the relationship between prisoners and correctional officers. The theoretical and practical essence of anti-oppression practice should be integrated into penal execution policy and research. The exclusionary mentality of the institutions does not have a content that intends to put NGOs and universities in prisons. At this point, forensic social workers in the institutions should take an active role, break the perception of the institution and fight for cooperation. Striving for transparency in prisons can be the first step to overcome many negativities.

Additional Info

This article is derived from the author's master's thesis entitled "Ceza İnfaz Koruma Memurlarının Suça ve Suçluya Bakışları, 'Erk' ve 'Otorite' ile Olan İlişkileri".

REFERENCES

AGCAS. (2019). *Job profile-Prison officer.* Retrieved from https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/prison-officer.

Agtaş, Ö. (2013). *Ceza ve adalet*. Metis.

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

CorrectionalOfficerEdu. (2016). *Corrections officer training*. Retrieved from https://www.correctional officeredu.org /training/.

Creswell, J.W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M Bütün & SB Demir (Trns). Siyasal.

Crewe, B. (2011). Soft power in prison: Implications for staff–prisoner relationships, liberty and legitimacy. *European Journal of Criminology,* 8(6), 455–68. https://doi.org/10.1177/1477370811413805

CTE. (2016). *Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü personelinin 2016 yılı eğitim programı.* Retrieved from http://www.cte.adalet.gov.tr/.

CTE. (2022). *Ceza infaz alanında yürütülen projeler*. Retrieved from https://cte.adalet.gov.tr/home/ sayfadetay/ceza-infaz-alaninda-yurutulen-projeler.

Davison, C. (2016). *Foucault: Society and prison.* Retrieved from https://www.academia.edu/344213/ Foucault_Society_and_Prison.

Dominelli, L. (2015) Baskı karşıtı uygulama: Yirmi birinci yüzyılın zorlukları. T Tuncay (Ed) *Sosyal hizmet: Temel alanlar ve eleştirel yaklaşımlar* (p. 83-95). Nika.

DW. (2021). *Nüfusa göre tutuklu oranında Türkiye Avrupa birincisi*. Retrieved from https://www.dw.com/tr/n %C3%BCfusa-g%C3%B6re-tutuklu-oran%C4%B1nda-t%C3%BCrkiye-avrupa-birincisi/a-57133469.

Er, F., & Duyan, V. (2023). I'm about to explode, I'm about to strangle: Emotional experiences of Turkish veterans and their spouses diagnosed with post traumatic stress disorder. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *20*(6), 780-799. https://doi.org/10.1080/26408066.2023.2213231

Eren, M. (2014). *Kapatılmanın patolojisi: Osmanlı'dan günümüze hapishanenin tarihi.* Kalkedon.

Ergüden, I. (2007). *Hapishane çağı: Kapatılan insan*. Versus.

Evrensel. (2016). *Mahpus sayısı 10 yılda 3 kat arttı.* Retrieved from https://www.evrensel.net/haber/275974/ mahpus-sayisi-10-yilda-3-kat-artti.

Feeley, M. M., & Simon, J. (1992). The new penology: Notes on the emerging strategy of corrections and its implications. *Criminology*, 30(4), 449-474. https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1992.tb01112.x

Foucault, M. (1992). *Hapishanenin doğuşu*. İmge.

GOPEdu. (2017). *Cezaevi personelinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi sosyal yeterliliklerinin arttırılması projesi çalıştayı.* Retrieved from https://www.gop.edu.tr/duyuruDetay.aspx?d=en-US&m=duyurudetay&mk=30542&id=141.

Griffin, M.L., Hogan, N.L., & Lambert, E.G. (2012). Doing "people work" in the prison setting: an examination of the job characteristics model and correctional staff burnout. *Criminal Justice and Behavior*, 39(9), 1131–1147. https://doi.org/10.1177/0093854812442358

Haney, C. (2008). A culture of harm: Taming the dynamics of cruelty in supermax prisons. *Criminal Justice and Behavior,* 35(8), 956–984. https://doi.org/10.1177/0093854808318585

Haney, C., & Zimbardo, P.G. (2009). Persistent dispositionalism in interactionist clothing: Fundamental attribution error in explaining prison abuse. *Personality and SocialPsychology Bulletin*, 35(6), 807–814.

Hapistegenç. (2016). *Hollanda hapishaneleri kapanıyor*. Retrieved from https://hapistegenc.wordpress.com /2016/03/24/hollanda-hapishaneleri-kapaniyor/.

Karasu, M.A. (2008). Türkiye'de kentleşme dinamiklerinin suça etkisi. *AÜHFD*, 57(4), 255-281. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001555

Kaya, N., Çilli, A.S., &Güler, Ö. (2003). Cezaevinde çalışan infaz ve koruma memurlarında psikiyatrik bozuklukların bir yıllık yaygınlığı. *Genel Tıp Dergisi*, 13(2), 59-63.

Kızmaz, Z. (2005). Sosyolojik suç kuramlarının suç olgusunu açıklama potansiyelleri üzerine bir değerlendirme. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 149-174.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kızmaz, Z. (2007). Cezaevinin ve hapsetmenin suçu engellemedeki etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1-25.

Lambert, E.G., Hogan, N.L., Dial, K.C., Jiang, S., &Khondaker, M.I. (2012). Is the job burning me out? An exploratory test of the job characteristics model on the emotional burnout of prison staff. *The Prison Journal*, 92(1), 3–23. https://doi.org/10.1177/0032885511428794

Mason, C. (2012). *Too good to be true: Private prisons in America*. Washington: The Sentencing Project.

Oral, T. (2012). *The place of the European and the United Nations based agreements in prison reformation process in Turkey: an evaluation of the effects of international dynamics versus external inputs on the application of F-Type prisons in Turkish legal system.* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.

Öner, A. (2015). *Beyaz yakalı eşcinseller: İşyerinde cinsel yönelim ayrımcılığı ve mücadele stratejileri.* İletişim.

Özkan, Y., & Bayraktar, T. (2015). İnfaz ve koruma memurlarının mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Kocaeli Açık Ceza İnfaz Kurumu örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 6(21), 172–186.

Özkazanç, A. (2010). *Siyaset sosyolojisi yazıları: Yeni sağ ve sonrası.* Dipnot.

Özkazanç, A. (2011). *Neo-liberal tezahürler: Vatandaşlık, suç, eğitim*. Dipnot.

Pollack, S. (2004). Anti-oppressive social work practice with women in prison: Discursive reconstructions and alternative practices. *British Journal of Social Work*, 2004, 34(5), 693–707. https://doi.org/10.1093/bjsw/bch085

Pollock, J. M., Hogan, N. L., Lambert, E. G., Ross, J.I., & Sundt, J.L. (2011). A utopian prison: Contradiction in terms? *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 2011, 28(1), 60-76. https://doi.org/10.1177/1043986211432194

Prison Studies. (2016). *Highest to lowest- Prison population total*. Retrieved from https://www.prisonstudies.org/ highest-to-lowest/prison-population-total.

Scott, D. (2006). The caretaker of punishment: Prison officer personal authority and the rule of law. *Prison Service Journal*. 168, 14-19.

Scott, D. (2007). Prison officers and the rule of law. *Justice Reflections,* 24.

SPACE. (2014). *Prison populations survey 2014*. Retrieved from http://www.ilsole24ore.com/pdf2010/Editrice/ILSOLE24ORE/ILSOLE24ORE/Online/_Oggetti_Correlati/Documenti/Notizie/2016/03/carceri-report-consiglio-ue.pdf.

Szmigiera, M. (2021). *Countries with the most prisoners as of June 2020*. Retrieved from https://www.statista.com /statistics/262961/countries-with-the-most-prisoners/.

TCPS. (2015). *Hapishanede engelli, yabancı, LGBTİ olmak*. TCPS.

Usta, İ., & Öztürk, H. (2010). Denetimli serbestlik. *Ceza Hukuku Dergisi*, 5(13), 2-44.

Yumak, S. (2014). Karşılaştırmalı hukuk ve Türk hukukunda hükümlüyü topluma yeniden kazandırmak bağlamında salıverilmeye hazırlık, geçiş sürecinin yönetimi ve koşullu salıverme. *TAAD,* 5(17), 419–443.

Zeydanlıoğlu, W. (2013). Diyarbakır askeri cezaevinde işkence ve Türkleştirme. *Toplum ve Kuram*, 8, 183-200.

Uzun Öz

Türkiye'deki ceza infaz sistemi - dünyada da olduğu gibi – yargısı ve savcısıyla, hapishanesi ve direnişiyle, istismar haberleri ve değişen sistemiyle her zaman kendi gündemini yaratma kapasitesine sahip olmuş ve gerek sosyal bilimin gerekse politikanın ilgi alanından hiç bir zaman çıkmamıştır. Özellikle 1980 darbesi sonrasında askeri hapishanelerde yaşananlar, 2000 yılında gerçekleştirilen 'Hayata Dönüş Operasyonu', bu operasyon sonrası hapishanelerde gerçekleşen fiziki ve idari değişiklikler, 2005 yılında Avrupa Birliği (AB)'ne tam üyelik için müzakerelerin başlamasıyla ceza infaz sisteminde yapılan değişiklikler (eski hapishanelerin kapanması ve çoğunlukla kampus hapishanelerin kurulması, AB ile ortak projeler geliştirme,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

personel eğitimlerinin artması, mahpus değerlendirme programlarının geliştirilmesi, denetimli serbestliğin aktif bir şekilde uygulanmaya başlaması) gibi pek çok olay, incelenmesi ve üzerine tartışılması gereken pek çok konuyu da beraberinde getirmiştir. Suçluluk alanı sosyal hizmette, sosyoloji ve psikolojide çoğunlukla yapıldığının aksine, Foucaultcu bir bakış açısıyla ele alınmamıştır. Foucault'un kurum analizleri, 'biyo-iktidar' kavramı ve disiplin toplumu tezi olmadan incelenecek bir suçluluk çalışmasının oldukça eksik kalacağını düşünmekteyiz. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki üç büyük şehirdeki hapishanelerde ceza infaz koruma memuru olarak çalışan kişilerle gerçekleştirilen görüşmelerin temel veriler olarak ele alınıp akademik literatür ile desteklenmesiyle ortaya çıkacak bulgular sayesinde, bu kurumlarda çalışan infaz koruma memurlarının suç ve suçlu ile ilgili görüşlerinin detaylı bir analizini yapabilmektir. Bu analiz ile sadece tek tek bireylerin görüşleri alınmamış, aynı zamanda infaz koruma memurlarının görüşleri üzerinden çalıştıkları kurumun ve genel olarak Türkiye'deki ceza infaz sisteminin suça ve suçluya yaklaşımının da ufak bir göstergesinin ortaya konması hedeflenmiştir. Bahsedilen gösterge, suçluluk alanındaki politikaların yapısal sorunlarını ve ihtiyaçlarını tanımlamada yararlı olacaktır. Araştırmamızda nitel araştırmanın katılımcıların dışa vurdukları eylemler üzerine odaklanan ve farklı insanların aynı olaya farklı öznel anlamlar yükleyebildikleri için farklı gerçeklerin ortaya çıkması potansiyeline sahip yapısı kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırmanın fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Hedef örnekleme ulaşmak için amaçsal örneklemin 'kartopu' yöntemi tercih edilmiştir. Görüşmeler 20.02.2016-01.04.2016 tarihleri arasında Ankara, İstanbul ve Bursa'da yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış ve gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler ile istenilen bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında tematik analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularını kısaca şöyle özetleyebiliriz: İnfaz koruma memurlarının büyük çoğunluğunun işe başlama süreci bu meslekte çalışmak istemelerinden kaynaklı değil, 'başka iş bulamamak', 'memuriyet garantisi' gibi nedenlerle gerçekleşmiştir. Katılımcılar aldıkları eğitimleri yetersiz bulmakta, yeni bir uygulama olan zorunlu stajı ise olumlu görmektedirler. Fiziksel olası riskler, katılımcıların kendilerinin de hapishanelerde izole bir ortamda çalışmaları, vardiyalı çalışma şartları gibi faktörler onların işlerini 'stresli' ve 'yıpratıcı' olarak tanımlamalarına neden olmaktadır. Hapishanenin çalışan hiyerarşik düzeninde en altta yer alan infaz koruma memurları, amirleri tarafından 'kollandıklarını' düşünmemektedirler ve bu durum iş ortamında kaygı duymalarına neden olmaktadır. İnfaz koruma memurları mahpuslarla en çok iletişime giren çalışanlardır ve bu iletişimi belli bir sınırda tutmak ve mahpus üzerindeki 'kontrol'lerini kaybetmemek için 'otoriter' pozisyonlarını dengelemeye çalışmaktadırlar. Mahpusların kendi aralarındaki dışlama ilişkileri, infaz koruma memurlarının mahpuslara karşı takınabildikleri dışlayıcı tavır, mahpusların infaz koruma memurlarına karşı olası tepkileri hapishanelerdeki gerilimli ilişkileri sürekli kılmaktadır. 2000'lerle birlikte değişime uğrayan Türkiye'deki ceza infaz sistemi hakkında katılımcılar arasında fikir ayrılıkları vardır. Denetimli serbestlik, dış güvenlik gibi konuların işlerlikleri hakkındaki görüşlerin zaman ilerledikçe daha çok netleşmesi beklenebilir. Hapishanelerin adaleti ve ıslahı sağlamadığı, 'kişileri kapalı tutarak' toplum huzuruna katkıda bulunduğu katılımcılar arasında yaygın olan düşüncedir. Bulgularımızda ortaya çıkan infaz koruma memurlarının bazı sorunlarına görece hızlı bir şekilde uygulanabilecek öneriler getirilebilir: örneğin onlara özel yıpranma payı hakkı verilerek işe aidiyetliklerinin ve hizmet sunum kalitelerinin artmasının sağlanması ya da herkese zorunlu ve detaylı bilgilerle donatılmış meslek eğitimlerinin yaygınlaştırılması gibi. Fakat katılımcıların mevcut ceza sistemiyle ilgili görüşleri bizleri çok daha yapısal değişikliklerin gerekliliği üzerine düşündürmüştür. Türkiye'de büyük bir kısır döngü ile karşı karşıya olduğumuz açıktır. Bir yandan mahpusun topluma kazandırılmasını öncelerken bir yandan yeni hapishaneler açarak 'onarıcı adalet'in yanına bile yaklaşamadan 'cezalandırıcı adalet'e geri dönüyoruz. Bir yandan AB standartlarına şartlar bakımından uygun hapishaneler açarken bir yandan bu hapishanelere o kadar çok insan dolduruyoruz ki buradaki insanların sayısı mekanın kapasitesinin 2 katını aşıyor, çözümü de hapishaneleri boşaltıp alternatif infaz yöntemleri aramak yerine yeni hapishaneler açmakta görüyoruz. Mahpus sayısı giderek artar, yeniden suç işleme oranları da düşmezken 'topluma kazandırma'nın ne derece gerçek bir hedef olduğu tartışmalıdır. Kriminal olarak damgalanmış mahpuslar hapishane ortamında daha da olumsuz şeyler yaşamakta, bu durum hem kendilerinin hem de ailelerinin toplumsal konumlarına zarar vererek topluma dönmelerini zorlaştırmaktadır. Foucault (1992)'nun da belirttiği üzere hapishaneler; suçluluk oranını düşürmez arttırırken, tutuklulara yaşattığı hayat tarzıyla suçlu imal ederken, dayanışma içinde, hiyerarşik bir suçlular ortamını mümkün kılarken, tutuklunun ailesini sefalete iterek dolaylı yoldan suçlu imal ederken aslında "başarısız" bir imaj çizmektedir. Peki, içinde bulunan kişilerin değil kendisinin patolojik bir yapısı olup, gerek mahpusları daha çok suçun içine çeken, gerekse infaz koruma memurlarını da hiç davranmadıkları ve gelecekte de davranmayacakları, karakteristik olmayan davranışlar sergilemeye itebilen bu "total kurumlar"ın yerine ne gelebilir? Mevcut sistemin yakın bir zamanda değişebileceğini iddia etmek oldukça güç, peki bu durumda hiçbir şey yapılamaz mı? Hapishane reformuya da hapishanenin daha insani ve etkili bir yer olması için çaba göstermek söz konusu olduğunda genelde hep şu değişimler bağlamında düşünülmektedir: çalışanların işe alımı, eğitimi gibi konularda reforma gidilmesi ve böylece belli prensiplere bağlı kişilerin hapishanelerde çalışması; hapishanelerin fiziksel, sosyal, psikolojik, ahlaki/etik yapısının geliştirilmesi sayesinde bireylerin sadece 'yaşamaya' değil

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

'hayatını değiştirmeye' de çalışmasının sağlanması; kanıta dayalı rehabilitasyon programlarının kullanılması vb (Pollock vd., 2011). Geliştirilmesi ve önem verilmesi gereken bu öğelerin yanında onarıcı adalet prensiplerine bağlılığın sağlanmasına daha çok vurgu yapılabilir. Ayrıca hapishanelerin geliştirilmesi için çalışırken bazı engellerin ('hapishane endüstriyel kompleksi'nden kar sağlayıcı, kurumsal olarak oturmuş çıkarların olması, kamu görüşü ve kısıtlayıcı bütçe gibi) varlığını da unutmamak gerekmektedir. Denetimli serbestliğin bütün kurumlarla işbirliği içinde işleyip rehberlik sunma hizmetinin her aşamada gerçekleştiği oturmuş bir sistem olarak yaygınlığı sağlanabilirse hapishane nüfusu da azalacaktır. Norveç örneğindeki gibi 'kapatma'yı değil sosyalleşmeyi önceleyen yapıların gerek mahpuslar gerekse çalışanlar açısından daha olumlu sonuçlar vermesi olasıdır. Roma'da da cezasının son dönemine gelmiş mahpuslar için belediye tarafından finanse edilen ve mahpusa kalacak yer bulması, iş bursu, çalışma hayatına dahil olması, ulusal sağlık hizmetlerinden yararlanması, toksik madde bağımlıları için tedavi merkezi bulma gibi konularda kolaylık sağlama temel amacıyla işleyen 'yarıyol evleri' gibi alternatif sistemler –her ne kadar daha çok az kişi bu hizmetlerden yararlansa da- uygulanmaya başlamıştır. Ülkelerin farklılaşan ekonomik ve sosyal yapısına bağlı olarak farklı alternatifler üretilebilir. Stanford Hapishane Deneyi ve Milgram Deneyi gibi örnekler bize otorite dağılımının patolojik yapısını anlayabilmemizi ve bir ortamdaki 'iyi' otoritenin 'iyiliği', 'kötü' otoritenin ise 'kötülüğü' arttıracağını görmemizi sağladığı için önemlidir. Hapishanelerde uygulanabilecek "iyi otorite" hapishane idaresinin üzerinde kurulacak, mahpusların haklarını savunabilecek ve hapishane idaresini denetleyebilecek bir otoritedir. Bu kapsamda kurulacak İzleme Kurulları bu yapının bileşenlerinin demokratik kitle örgütü temsilcileri, alanda çalışan STK'lar, mahpus yakınları ve hatta mahpusların temsilcilerini kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece 'hasta', 'anormal' konumuna indirgenen mahpusların kendi yaşamları üzerinde tasarruf hakkı olduğu görüşü hakim kılınabilir. Baskı karşıtı uygulamanın temel öğelerinin sosyal hizmet uygulamasında benimsenmesiyle ceza infazında çalışacak uzmanların, mahpusların kendi yaşamları üzerinde tasarruf hakkı olduğu görüşünü benimsemeleri ve mahpus-infaz koruma memuru ilişkisindeki ezen-ezilen ayrımının farkına varmaları sağlanabilir. Baskı karşıtı uygulamanın teori ve pratik özü, ceza infazı politikası ve araştırmalarına yedirilmelidir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (354-385)

EŞLER ARASI İLİŞKİ SORUNLARININ İNCELENMESİ: BOŞANMIŞ BİREYLER ÖRNEKLEMİ

AN ANALYSIS OF RELATIONSHIP PROBLEMS BETWEEN SPOUSES: A SAMPLE OF DIVORCED INDIVIDUALS

Umut Muhammed Kaymakcı [*] Gamze Özbayrak[**] Ömer Miraç Yaman[***]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 01.08.2024
Kabul Tarihi: 28.08.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1526768

Anahtar Sözcükler:
İlişki Sorunları
Evlilik
Boşanma
Çift Sorunları

ÖZET

21. yüzyılın ilk çeyreğinde kaba boşanma oranlarının artışı hem ulusal hem de uluslararası yayınlarda gözlemlenmektedir. Boşanma oranlarının neredeyse istikrarlı bir ivme ile artışı eşlerin evlilik sürecinde tecrübe ettikleri ilişki problemlerinin anlaşılması gerektiğine işaret etmektedir. Bu gereklilikten hareketle araştırmada, boşanmış bireylerin evlilik süreçlerinde tecrübe ettikleri ilişki sorunlarının anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılarak, en az bir yıl evli kalmış ve boşanmış 8 erkek ile 10 kadın olmak üzere toplam 18 birey ile derinlemesine mülakatlar yapılmış ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Veriler sonucunda katılımcıların yaşadıkları sorunların maddi ve manevi destek yoksunluğunu, ilgi-değer görmemeyi ve kronik huzursuzluk yaşamayı içeren duygusal ilişki sorunları, iletişim kuramamaktan ve sağlıksız iletişim örüntülerinden oluşan iletişim sorunları, çocuk etrafında şekillenen sorunlar, sorumlulukların yerine getirilmemesi, diğer kişilerin ilişkiye müdahalesi, fiziksel ve psikolojik olmak üzere şiddet ve aldatılmış olmak olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu problemler çoğunlukla tekil faktörler ve boşanma sebebi olarak ele alınırken, bu araştırma boşanmış bireylerin evlilik sürecindeki olumsuz tecrübelerini toplu olarak odağına alarak literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, yaşanan sorunların evlilik kalitesine zarar verdiğini ve boşanma ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulguların aile ve çift terapileri ile aile danışmanlığı süreçlerine katkı sağlaması umulmaktadır.

Article Information

Submission: 01.08.2024
Acceptance: 28.08.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1526768

Key Words:
Relationship Problems
Divorce
Marriage
Couple Problems

ABSTRACT

In the first quarter of the 21st century, the increase in the rough rates of divorce has been observed in both national and international publications. The increase in divorce rates with an almost steady acceleration points to the need to understand the relationship problems experienced by spouses during the marriage. Based on this necessity, this study aims to understand the relationship problems experienced by divorced individuals during the marriage. In parallel with this purpose of the study, qualitative research method was preferred, and in-depth interviews and observation technique were conducted with 18 individuals, 8 men and 10 women, who were married for at least 1 year and divorced at some point in their lives. As a result of the data, it was determined that the problems experienced by the participants were emotional relationship problems including lack of moral and material support, lack of care/value and chronic restlessness, communication problems consisting of lack of communication and unhealthy communication patterns, problems shaped around children, failure to fulfill responsibilities, interference of other people in the relationship, physical and psychological violence and being cheated. While these problems are mostly addressed as individual factors and reasons for divorce in the literature, this study aims to contribute to the literature by focusing on the negative experiences of divorced individuals in the marriage process collectively. The findings of the study show that the problems experienced damage the quality of marriage and are related to divorce. It is hoped that these findings will contribute to family and couple therapies and family counseling processes.

Atıf İçin

Kaymakcı, U. M., Özbayrak, G., & Yaman, Ö. M. (202X). Eşler arası ilişki sorunlarının incelenmesi: Boşanmış bireyler örneklemi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 354-385. doi: tsadergisi.1526768

[*] Psikolog, psk.umutkaymakci@gmail.com , ORCID: 0009-0003-6032-2597 https://orcid.org/0009-0003-6032-2597
[**] Dr., ozbayrakgamze.tr@gmail.com , ORCID: 0000-0003-0636-0683 https://orcid.org/0000-0003-0636-0683
[***] Prof. Dr., İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul, omermirac@gmail.com , ORCID: 0000-0001-9989-8575 https://orcid.org/0000-0001-9989-8575

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Evlilik gibi uzun süreli romantik ilişkiler, yetişkinlerin hayatındaki en önemli ilişkiler arasında yer almaktadır. Bu ilişki türü fiziksel ve psikolojik sağlık açısından önemli sonuçlar doğuracak etki gücüne sahiptir (Fowers vd., 2016: 997). Öyle ki sadece evli olmak dahi birçok psikolojik ve fiziksel değişikliği beraberinde getirmektedir (Hassebrauck ve Fehr, 2002: 253). Örneğin evlilik doyumunun yüksek olması daha iyi fiziksel sağlıkla ilişkilendirilmektedir (South ve Krueger, 2013). Bu değişikliklerin olumlu-olumsuz olup olmayacağı ise ilişki kalitesine bağlı olarak farklılaşabilmektedir.

İlişki kalitesi; iki taraf arasındaki ilişkinin gücünün genel değerlendirmesini ifade etmektedir (Bowden, 2011). İlişki kalitesini nitelendirmek için yüksek ve düşük düzey kavramları kullanılmaktadır. Bu kapsamda yüksek ilişki kalitesi; mutluluk vermekte ve sevgi, yakınlık, şefkat, anlayış gibi öznel deneyimleri bünyesinde barındırmaktadır. Tam aksi mutsuzluk veren düşük ilişki kalitesi ise çatışma, kızgınlık ve düşmanlık ile karakterize edilmektedir (Dush ve Amato, 2005). Eşler arasındaki ilişki kalitesi pek çok bireysel, ailesel ve işyeri değişkenlerinden etkilenmektedir (Fellows vd., 2015: 509). Bunlar arasında bazı psikolojik unsurlar da mevcuttur. Farooqi (2014) bu unsurları; sevgi tarzı, kendini doğrulama ve geliştirme, kişilik özellikleri, etkileşim biçimleri, duygusal zeka özellikleri, partner desteği, pozitif önyargı ve doğruluk, depresyon ve ekonomik faktörler olarak açıklamaktadır. Bu değişkenlerdeki olumlu durumlar yüksek ilişki kalitesini, olumsuz durumlar ise düşük ilişki kalitesini desteklemektedir.

Eşler arası ilişkinin seyrinde de ilişki kalitesinden hariç iki alternatif ölçü mevcuttur. Bunlardan ilki ilişkiden tatmin olup olmama, diğeri ise bireylerin boşanmaya karşı tutumlarıdır. Bu ölçü unsurları, boşanmaya giden süreç için de önem arz etmektedir (Van Damme ve Dykstra, 2018: 542). Eşler arasındaki ilişkiden tatmin olup olmamayı ise pek çok değişken etkilemektedir. Ancak ilişki seyrini doğrudan etkileyen ve olumlu yönde değiştirilmesinin arzulandığı iki temel unsur mevcuttur. Bunlar genellikle kadın eşler tarafından beklenen şeylerdir: Erkek eşlerin duygusal yakınlık düzeyleri ve ev işlerine katılım dereceleri. Zira çoğu kadına göre duygusal olarak daha yakın hissettikleri ve ev işlerine destek sunan eşle ilişkiler daha olumlu seyretmektedir (England ve Kilnourne, 1990). Evliliğin ve eşler arası sağlıklı ilişkinin devam etmesindeki önemli unsurlardan bir diğeri de çiftlerin stresli zamanlarda stresi birlikte nasıl deneyimledikleri ve yönettikleridir (Berg ve Upchurch, 2007). Sağlıklı yönetilemeyen stresli durumlar, özellikle çatışmalı veya olumsuz seyreden evliliklerdeki ilişkilere daha çok zarar vermektedir (Neff ve Karney, 2007).

Dolayısıyla bu noktada eşler arasındaki ilişkinin sağlıklı yani başarılı olması yahut sağlıksız yani başarısız olması gündeme gelmektedir. Bu kapsamda bazı evliliklerin başarılı, bazılarının ise başarısız olmasına dair nedensel açıklamalar sunan; acil sorun modeli, hayal kırıklığı modeli ve kalıcı dinamikler modeli olmak üzere 3 modelden söz edilmektedir. Acil sorun modelinde, sorunlara odaklanan çiftler için olumsuzlukların zamanla artabileceği ve eşler arasındaki olumlu bağa da zarar verebileceği öngörülmektedir (Huston vd., 2001: 238-239). Hayal kırıklığı modeline göre evlilik öncesi dönemde hızlı bir süreç geçirme, tarafların birbirlerini idealleştirmesine ve evlendikten sonra günlük rutinlere şahitlik edildikçe hayal kırıklığının yaşanmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle evlilik öncesi dönemdeki özelliklerin, evliliğin ilk zamanlarında eşlerin birbirlerine sevgi ifade etme derecesini etkilediği ve bu ifadelerde değişikliğin olabileceğine işaret ettiği savunulmaktadır (Niehuis vd., 2014). Kalıcı dinamikler modelinde ise evlilik öncesi veya evliliğin ilk zamanlarındaki sorunların zamanla devam edeceği, böylece bir çiftin ilişkilerindeki ilk zamanların, çiftin ilişkilerindeki son zamanların tahmin edilmesine olanacak sunabileceği belirtilmektedir (Markman vd., 2010: 291). Çünkü kalıcı dinamikler modelinde genetik yatkınlıkların, kişilik özelliklerinin, bağlanma stillerinin vs. sabit özelliklerin; ilişkiyi şekillendirici bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Amato ve James, 2018: 140). Bu model Kişiler Arası Psikiyatri Kuramı ile desteklenebilmektedir. Söz konusu kurama göre de kalıcı dinamikler modelinde olduğu gibi kişiliğin; bireyin yaşamını karakterize eden ve kişiler arası ilişkilerin nispeten kalıcı bir modeli olduğu öne sürülmektedir (Farooqi, 2014: 1).

Eşler arasındaki ilişkiye etki eden birkaç destek türü bulunmaktadır. Bunlar arasında araçsal destek olarak tanımlanan destek türü bulunmaktadır. Örneğin ev işlerine yardımcı olmak gibi davranış

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

örüntüleri bu kapsamda ele alınmaktadır (Mickelson vd., 2006: 74). Bir diğer destek türü ise duygusal destektir. Duygusal eş desteği; eşlerin birbirlerine ilgi, anlayış ve empati göstermesi ve bunu hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Biehle ve Mickelson, 2012: 244). Bu destek türü kişinin iyilik halini, refahını artırmakta, fayda sunmakta ve yaşam tatmini üzerinde etkili olmaktadır (Kiecolt-Glaser ve Newton, 2001; Heffner vd., 2003).

Sonuç olarak eşler arasındaki ilişkinin çok boyutlu olduğu, bireysel-ailesel-çevresel pek çok faktörden etkilendiği ve aynı zamanda evliliğin gidişatını etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla eşler arasındaki özel ilişkinin hem etkilenen hem etkileyen bir yönü bulunmaktadır. Bu yönleriyle ele alındığında eşler arasındaki ilişkiyi etkileyen unsurların araştırılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Ancak bu konunun boşanmış eski eşler özelinde araştırılmasının, eşler arasındaki ilişkinin seyrini daha iyi açıklayacağı beklenmiştir. Dolayısıyla araştırmada boşanma olgusunun kendisinden ziyade, eşler arasındaki olumsuz seyreden ilişkiye ve bu ilişkiyi etkileyen unsurlara dair bilgi edinmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırmada boşanma deneyimi olan kişilerin eski eşleri ile aralarındaki ilişki sorunlarının ne olduğunun anlaşılması ve bu ilişki türüne etki eden unsurların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Niteliksel araştırmada katılımcıların deneyimleri, algıları ve davranış örüntüleri araştırılmaktadır. Kaç tane veya ne kadar gibi niceliksel sorular yerine "nasıl" ve "neden" gibi niteliğe ilişkin sorular sormaktadır (Tenny vd., 2017). Araştırma durum çalışması desenine uygun yürütülmüştür. Durum çalışması deseni; bir kişi, grup veya birim hakkında; birkaç birime genelleme yapmayı amaçlayan yoğun çalışma olarak bilinmektedir. Bununla beraber incelemeye bireyi, grubu veya topluluğu kapsayan bir konunun sistematik olarak araştırılmasını sağlamaktadır (Heale ve Twycross, 2017: 7). Araştırmanın ana sorusu *"boşanma deneyimi olan kişilerin eski eşleri ile yaşadıkları ilişki sorunları ve buna etki eden unsurlar nelerdir?*" olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden derinlemesine mülakat kullanılmıştır. Derinlemesine mülakat; araştırmacının, katılımcının deneyimlerine ve yaşadıklarına odaklanarak, anket formu ile açıklanamayacak durumların açıklanmasına odaklanmaktadır. Dolayısıyla ayrıntıların ortaya çıkarılmasını sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Allmark vd., 2009: 48). Söz konusu mülakatlarda yarı yapılandırılmış soru formu tercih edilmiştir. Zira yarı yapılandırılmış form, araştırmacıya esneklik tanımakta, katılımcının ise sorular arasında daha doğal geçiş yapabilmesini sağlamaktadır. Yarı yapılandırılmış formda toplam 19 ana soru bulunmaktadır. Bu sorularla ilgili alt ve açıcı sorular mülakat sırasında sorulabilmiştir. Sorular; evlilik öncesi ve süreciyle, boşanma kararı ve süreciyle, evlilik sürecindeki ilişkilerle, ilişkilere dair özel konularla ilgili sorular olmak üzere başlıklandırılmıştır. Bununla beraber 15 sorunun yer aldığı sosyodemografik soru formu da katılımcılara yöneltilmiştir.

Mülakatlardan önce her katılımcı araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve mülakat sırasında ses kaydını onaylayan katılımcılardan sesli kayıt alınmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu toplam 20 boşanmış bireyden oluşmaktadır. Araştırmanın esas ilgi odağı olan eşler arası ilişki problemlerinin konuşulması için en uygun zeminin biten evlilikler olduğu düşünülmüştür. Böylece ilişki sorunları olduğu bilinen bir grup ile mülakat gerçekleştirmenin ve evliliğin aksamasındaki ilişkisel problemlerin anlaşılması mümkün görülmüştür.

Katılımcılara ulaşmak için amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle ilk olarak boşanma deneyimi olduğu bilinen kişiler ile iletişime geçilmiştir. Toplam 9 kişiye böyle ulaşılmıştır. Mülakat yapılan her katılımcıya başka boşanan tanıdıklarının olup olmadığı sorulmuş ve böylece kartopu örnekleme yoluyla da diğer 5 kişiye ulaşılmıştır. Son aşamada ise

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Babalar ve Çocuklar Derneği ile iletişim kurulmuş, bu sayede 5 kişi araştırmaya katılmayı kabul etmiş ve mülakat yapılmıştır.

Araştırma grubu oluşurken kadın-erkek dağılımının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Zira kadın ve erkeklerde boşanma deneyiminin ve algılanan eş ilişkilerinin farklı olma ihtimali söz konusudur. Mülakatlar 28.12.2023 – 06.02.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara dair detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcıların Sosyodemografik Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	İlk evlilik yılı	Resmi boşanma yılı	Boşanma türü	Ruh sağlığı uzmanına gitmiş mi?	Ruhsal ilaç kullandı mı?
K1	Kadın	53	Bekar	1992	2018	Anlaşmalı	Evet	Hayır
K2	Kadın	40	Bekar	2020	2023	Anlaşmalı	Evet	-
K3	Erkek	39	Bekar	2007	2023	Anlaşmalı	Evet	Evet
K4	Kadın	45	Evli	2005	2018	Anlaşmalı	Evet	Evet
K5	Erkek	34	Bekar	2016	2019	Çekişmeli	Hayır	Hayır
K6	Kadın	51	Bekar	1996	2008	Anlaşmalı	Hayır	Hayır
K7	Kadın	38	Bekar	2015	2023	Anlaşmalı	Evet	Hayır
K8	Kadın	52	Bekar	1992	2023	Çekişmeli	Hayır	Evet
K9	Erkek	35	Bekar	2013	2020	Anlaşmalı	Evet	Hayır
K10	Erkek	37	Bekar	2017	2018	Çekişmeli	Evet	Evet
K11	Erkek	46	Bekar	2019	2021	Çekişmeli	Hayır	Hayır
K12	Erkek	43	Bekar	2015	2019	Çekişmeli	Evet	Evet
K13	Erkek	-	Evli	2014	2018	-	Evet	Evet
K14	Kadın	35	Bekar	2014	2019	Anlaşmalı	Evet	Hayır
K15	Kadın	35	Bekar	2015	2023	Anlaşmalı	Evet	Evet
K16	Erkek	33	-	2014	2018	Anlaşmalı	Evet	Evet
K17	Kadın	28	Bekar	2018	2021	Anlaşmalı	Evet	Hayır
K18	Kadın	53	Bekar	1992	2010	Anlaşmalı	Hayır	Hayır

VERİ ANALİZ YÖNTEMİ

Araştırmanın saha sürecinde elde edilen sesli kayıtlar, Transgate isimli site üzerinde yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtları dinlenerek site üzerinden deşifresi yapılan metinlerin kontrolü sağlanmıştır. Birkaç yanlışın düzeltilmesinin ardından toplam 727 sayfa yazılı dokümana ulaşılmıştır. Elde edilen yazılı metinler Maxqda Nitel Veri Analiz Programı 2022'ye yüklenmiş ve emek yoğun olacak şekilde kodlanmıştır. Toplam 637 adet kod elde edilmiş, bu kodlardan ortak bağlamda değerlendirilebilecek olanlar birleştirilmiş, araştırmanın amacının dışında kalan başlıklar dışlanmış ve nihai olarak kodlardan temalara ulaşılmıştır. Araştırmada betimsel analiz kullanılmış ve böylece her veri yorumlanarak sunulmuştur.

Nitel araştırma verilerinin analizi aşamasında araştırmacının sürece dahil olması ve verilerin araştırmacının bilgi düzeyinden, eğilimlerinden etkilendiğine dair bir ön kabül ve algı mevcuttur (Sandelowski ve Barroso, 2002: 215). Ancak bu araştırmada söz konusu riskin önüne geçmek için yapılan kodlama ve temalandırma üzerinde araştırmacılar istişarede bulunmuş, farklı başlıkta değerlendirilebileceği düşünülen kodlar tartışılmış ve analiz sonuçlarının tartışılması sonucunda nihai hali verilmiştir.

ETİK UYGUNLUK

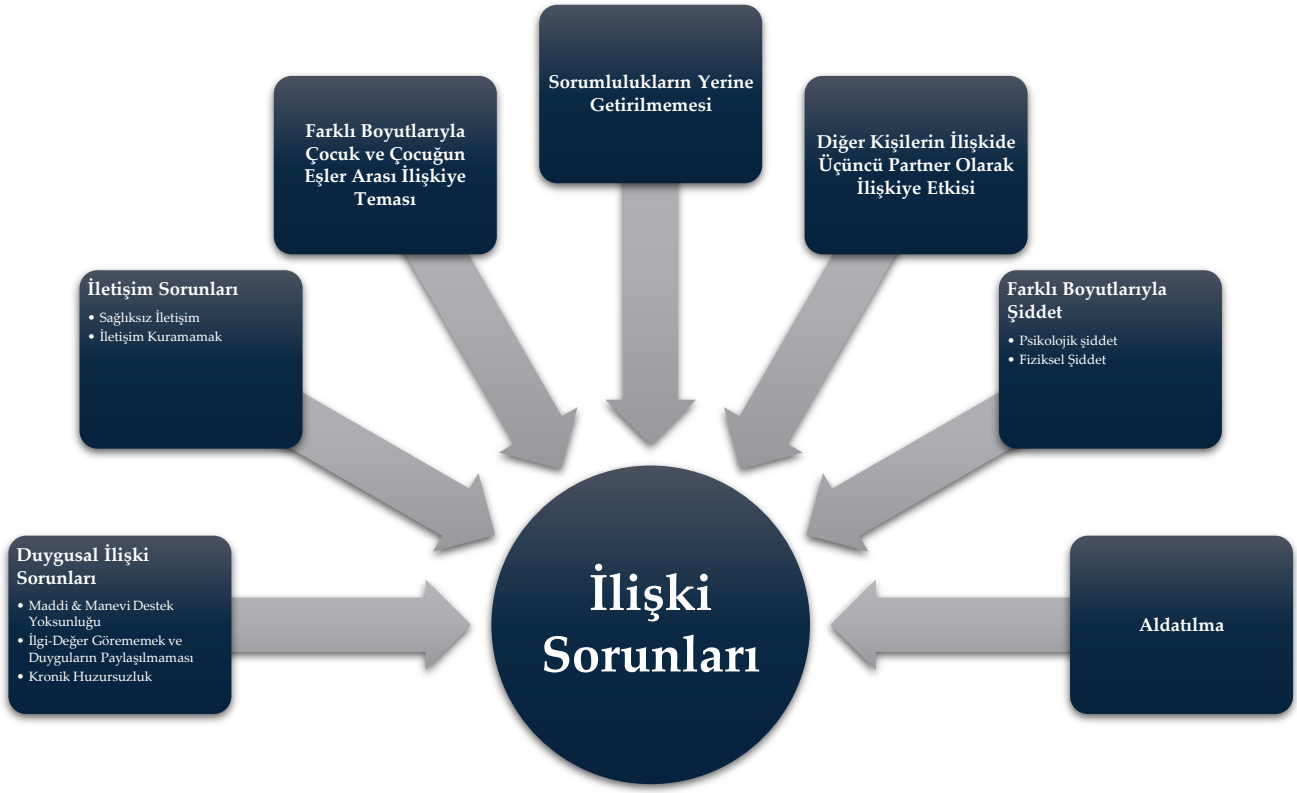
Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmanın etik ilke ve değerlere uygun yürütülmesi için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 03.01.2024 tarih ve 2023/504 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Boşanan çiftlerin evlilik sürecinde yaşadıkları ilişki sorunlarını ele alan bu araştırmada edinilen veriler; değerlendirilerek 7 tema ve 7 alt tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve alt temalar, Grafik 1'deki gibi tasnif edilmiştir:

Grafik 1: *Boşanmış Bireylerin Evlilik Süresince Tecrübe Ettikleri İlişki Sorunlarına Dair Temalar ve Alt Temalar*



1. DUYGUSAL İLİŞKİ SORUNLARI

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ilişki problemlerinin bir sac ayağının duygusal ilişki sorunları olduğu tespit edilmiştir. Bu problemlerin kendisini gösterdiği bağlamlar ise maddi ve manevi desteklenmemek, ilgisizlik, değer görmemek ve anlaşılmamak, kronik huzursuzluk ve nihayetinde ise duygusal kopma olarak özetlenebilir.

1.1. Maddi ve Manevi Destek Yoksunluğu

Boşanmış bireylerin duygusal ilişki çerçevesinde dile getirdikleri sorunlardan birisinin eski eşleri tarafından içinde bulundukları koşullarda bekledikleri desteği göremedikleridir. Bu desteklenmeme ev işlerinde bireylerin üzerine düşen yükü hafifletmemek gibi somut bir tarafı olabilmektedir.

> *"Yardım etmiyor. Aynı evdesiniz mesela ben odun kırıyorum, odunu hızarda kesiyorum, yerleştiriyorum, diyorum ki gel bana azıcık yardım et. Oturuyor. Bana böyle diyor: "Bana nasıl bu işi yaptırırsın sen?" Ben de çok yorulmuşum. Ondan sonra akşam erkek misafiri*

geliyor diyor ki: "Sen hizmet et bu erkek misafire." Bu insana artık bir süre sonra diyorsun ki ya ben aptal mıyım? Niye ben bu adamı çekiyorum?" (K8)

"(Evdeki çamaşır işleri noktasında) Yarın ben seni (eşine ait olanları) yıkarım ama yıkamak istemiyor. O zaman niye evlendik? Biz seninle ev arkadaşı değiliz ki yani." (K13)

Diğer yandan ilişki sorunu doğuran desteklenmeme hali, özellikle bireylerin zor dönemlerden geçtikleri sırada, kendini manevi koşullarda da göstermektedir. Bu yönün evliliklerin kendi dinamiklerine özel olduğu söylenebilir. Anlatımlardaki önemli bir nokta ise desteklenmeme halinin katılımcılarda evliliğin varlığını sorgulamalarına ve ayrılık kararı almalarına etki etmesidir:

"Sonuçta ben bir yola girmişim, hani bazı şeyleri göze almışım ama karşı taraf benim 1-2 yıllık sürecek, zor zamanda yanımda olmuyor. O zaman diyorum ki, ben neden onun yanında olayım?" (K13)

1.2. İlgi-Değer Görmemek ve Duyguların Anlaşılmaması

Katılımcıların duygusal ilişki sorununa yönelik anlatımlarında en çok tekerrür eden problemlerden biri eski eşleri tarafından bekledikleri ilgiyi ve değeri görmedikleri olmuştur. Ayrıca eski eşlerin, katılımcıların içinde bulunduğu durumları/şartları anlamamaları ve yaşananların ilişkilerine zarar verdiği anlaşılmıştır.

"Ben neden beni anlamayacak kişiyle onun kahrını çekmek için hala yan yana duruyorum." (K16)

"Zaten ayrılmamdaki en büyük sebep de buydu, yani destek görememek, yani beni önemsememek." (K13)

"...Ben de seni seviyorum diyor o zaman. E o ilgiyi o zaman niye göremiyorum? Yalnızım, ihtiyacım var sana." (K17)

"İlişkiyi olumsuz etkiliyor. Sonuçta anlayışı bekliyorsun karşı taraftan. Zor bir günler geçiriyorsun. Karşı taraftan anlayış gelmeyince huzursuzluklar ortaya çıkmaya başlıyor." (K13)

Bununla beraber eşlerin çeşitli sebeplerden dolayı yaşadığı sorunlar duygusal kopukluğun ve soğukluğun meydana gelmesine yol açmıştır:

"Yani beni agresifliğe iten bir karşı cins görüyorum karşımda. Anlamak istemeyen veya nasıl anlayacağının çözümünü bulmayan bir karşı cins. Ondan sonra bu karşı cinsi bir şekilde kendinden uzaklaştıran bir adam (kadın) görüyorum ben." (K12)

"Karşı taraf ilk 6 ay sadece tavır surat yapmışken sonra bu hani içindeki zehri dışarı dökmeye başladı. İşte düğünü de ucu ucuna yaptın zaten, ne biçim erkeksin bak başkalarının kocaları nasıl gezdiriyor falan gibi böyle çirkin, pislik laflar etmeye başladı. Ben burada koptum ondan zaten. Yani benim duygusal kopuşum yaşandı. Aramızdaki şey de bitti." (K10)

Nitekim bazı katılımcılar için bu ilgi-değer görmemek evliliğin nitelik olarak olmadığının algılanmasına veya eş vasfından ziyade hizmetçi gibi hissetmelerine neden olmaktadır:

"İşte karşı taraf düşünülüyor olsaydı, manevi olarak, bir kadın olarak en azından saygı duyuluyor olsaydım, zaten ben daha güzel şeyler yapabilirdim yani evliliğimin uzun sürmesi için. Saygı yoktu, saygı sıfır. Benim düşüncemin bir önemi yoktu. Yani değer görüp adam yerine konmak denir ya, o olmadığı için doğal olarak evlilik de yoktu yani. Evlilik sadece onun gözünde şeyden ibaretti yani cinsel yaşantıdan ibaret gibiydi. Bu da bende yoktu." (K14)

"...Benimle hiç ilgilenmezdi. Kadın gibi değil de o benim o ben onun hizmetçisi gibiydim... ...Yani beni göstermesi için K8 çok yoruldun, hadi sana bir çay demleyeyim, bir bardak çay iç, yorgunluğunu gider veyahut da ya ben şu bulaşığı ben kaldırayım da sen biraz dinlen. Derim ki, adam beni düşünüyor, benim yorulmama önem veriyor ama adam benim yorgunluğumu düşünmüyordu." (K8)

1.3. Kronik Huzursuzluk

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Duygusal ilişki sorunlarına dair diğer bir yıkıcı faktör ise evin içinde ve eşler arasında süregiden huzursuzluk ve geçimsizlik halidir. Tartışma konusu olmayacak olarak görülen meselelerin sürekli tartışılır bir halde olmasının, sorunların çözülmek yerine giderek daha da büyümesinin ve sürekli kavga hali içerisinde olmanın; bu huzursuzluk halinin temel yapı taşlarından birisi olduğu görülmektedir:

> *"En ufak şey sorun, en ufak şey sorun. Yani o sorun, bu sorun, şu sorun. Ortak bir noktaya bulmak diye bir şey yok. Her şey kaos oluyor. Her şey tartışma konusu oluyor." (K13)*

> *"Açıkçası şöyle söyleyeyim bir insan haftanın yedi gününün dördü evinde bir huzursuzluk istemez. Ufak bir şeylerin tartışmaya dönüşmesini ve bunun bir olayların büyütülmesini hiç istemez. Bu çok yormaya başlamıştı." (K16)*

2. İLETİŞİM SORUNLARI

2.1. Sağlıksız İletişim

Katılımcılardan bazıları eski eşleri ile yaşadıkları temel ilişki sorunlarından birinin "*iki yetişkin gibi''* iletişime geçememek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi yerine çiftlerin iletişim kurdukları sıralarda sık sık kavga ettikleri, tartıştıkları, küstükleri ve böylece sorunun çözülmek yerine ilişkide giderek artan bir problem döngüsünün oluştuğu belirlenmiştir.

> *"Evet yani küsmek zaten benim erkekle aslında bağdaştıramadığım bir hareket. Yani bir de bunu benim en kötü zamanımda bile yapabiliyor olması artık bu merhamet yoksulluğudur, başka bir şey değil." (K17)*

> *"İletişime geçmeye çalışıyordum, olmuyordu işte. İletişim kuramıyorduk, esas sıkıntı o. O sonrası iletişim kuramayınca da ben şey oluyorum, mutsuz oluyorum çünkü karşı tarafa bir şey anlatmaya çalışıyorum, bakıyorum anlamıyor ya da daha da kötüsü anlamak istemiyor yani." (K13)*

> *"O olayın konuşulmasına, ilgilenilmesine ihtiyacın var ama orada hani olayı tartışıp çözmek yerine karşı taraftan direkt senin ne hissettiğin umrunda değil zaten, direkt şahsa yönelik bir tartışma. Hani olayı tartışmıyorsun. Direkt şahıslar tartışılıyor. Hani birbirimize kim daha üste çıkacak savaşına dönüyor gibi bir şey oluyor. Hani olay konuşulsa sadece kişilikler dışarıda bırakılıp belki çözülecek bir mesele. Ama dediğin gibi çatışmaya dönüyor. Birden ufacık meseleler alevleniyor." (K17)*

Bununla beraber yaşanan iletişim sorunlarının, eşler arasındaki ilişkide rollerin farklı algılanmasına da yol açtığı anlaşılmıştır. Zira K6 bu durumu, eski eşinin karar alma mekanizmalarındaki tutumları nedeniyle babası gibi bir rolde gördüğünü dile getirmiştir:

> *"Yani ikimizin de egolarımızın aslında, idimizin[1] tavan yaptığı bir ilişki biçimiydi. Çatışmaların olduğu, ikimizle ilgili konularda, belki çocukla ilgili karar alınan konularda çatışmaların olduğu duygusal çatışmaların çok daha fazla olduğu, belki çok söze dile getirilmeyen... Bir süre sonra da karşıdakinin… şey hissetmiştim ben evlilikte bir süre sonra ben çocuğum o baba… Karar almalarda ya da şeyde davranış biçiminde". (K6)*

2.2. İletişim Kuramamak

Sağlıksız iletişimin yanı sıra katılımcılar eski eşleri ile iletişim kuramamaktan da bahsetmişlerdir. Bazı katılımcılar için bu noktada kavga dahi olsa iletişim kurmanın talep edildiği ancak eski eşlerin genellikle iletişimi daha çok engelleyecek davranış örüntüleri sergilediği görülmüştür:

> *"Yok işte diyorum ya, bizim en mesela birçok çift... Yani kavga etmek de güzel bir şey olduğunu o zaman biz kavga edemiyorduk. Yani karşı taraf söyleyeceğini söylüyor, sonra ya ağlıyor ya odadan çekiyor gidiyor." (K10)*

[1] Katılımcı psikanalitik kuramdaki ''id'' kavramını kastetmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"(Yaşanılan fikir ayrılıkları sonrası) Ben de odada oturup kendime odaklanmaya çalışıp durumu çözmeye çalışıyordum. Sonra konuşmak istediğimi söyleyip onu konuşmaya zorluyordum açıkçası. Çünkü o konuşmaya gelmek pek istemiyordu." (K2)

Yaşanan iletişimsizliğin katılımcıları doğrudan boşanma aşamasına götürdüğü ve bu kararın alınmasında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir:

"Yavaş yavaş öldüren o (iletişimsizlik) oldu. Konuşamadığımız her şey bizi bitirdi yani." (K17)

"Konuşmuyorduk işte kötüye doğru, boşanmaya doğru gitmeme çok güzel etkisi oldu benim için şahsen… Benim ona gitmemi bekliyordu. Bundan kaynaklı küsüyordu ama bunlar beni zaten boşanmaya alıştırmıştı. Çünkü ben bir gün ayrı kalamayan bir insanımdır normal şartlarda. Bu iki oldu, üç gün oldu, dört gün kalabildim. Beş gün, bir sonraki küsmesinde beş gün konuşmadım. Bir sonrakinde on gün konuşamadığımı fark ettim. Artık alıştırmıştı beni. Böyle böyle boşanmaya kadar gitti yani." (K14)

Bazı durumlarda ise iletişim kurmamak bir tercih biçimi olarak görünürlük kazanmıştır. Söz konusu katılımcılar anlaşılmayacaklarını veya konunun çözülemeyeceğini düşündüklerinde sessiz kalmayı ve iletişimi sonlandırmayı tercih etmişlerdir:

"Yani ben sessiz kalmayı tercih ediyordum galiba ya. Çünkü konuşamadığım için, konuşmanın sonu gelmediği için, gelemeyeceği için hep sessiz kalıyordum yani." (K18)

"Yani konuşmaktan vazgeçiyorsunuz, insanlar iki taraf da kendi kabuğuna çekiliyor…" (K12)

"Böyle bu tarz olumsuzluklar birikiyor ve bir süreden sonra konuşmak, görüşmek istemiyorsun çünkü her konuştuğun şey tartışma konusu oluyor." (K13)

Katılımcıların dile getirdikleri iletişim kurmama sorunundaki bir diğer etken küslük olarak anlaşılmıştır. Bu noktada katılımcıların eski eşlerinin; kendilerine küstüğü, dolayısıyla iletişim kurulamayan sürenin uzun olabildiği ve katılımcıdan herhangi bir iyileştirici adım görülmediği takdirde bu durumun süregeldiği belirlenmiştir:

"*Bir problem sonrasında herhangi bir geri dönüş yoktu. Üç gün, bir hafta konuşmadan ve diyalog kurmadan şey yapabilirdi, hayatını sürdürebiliyordu." (K2)*

"Bende en olumsuz duyguları yaratan şey onun küsme huyuydu. İnanılmaz küçük olaylardan küser bir uzun süre konuşmazdı. Senin gitmeni beklerdi. Doğrusu o süreyi sen belirlerdin. Sen gittiğim zaman her şey toparlanırdı. Bu mesela beni inanılmaz rahatsız ediyordu." (K6)

3. FARKLI BOYUTLARIYLA ÇOCUK VE ÇOCUĞUN EŞLER ARASINDAKİ İLİŞKİYE ETKİSİ

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulardan bir diğeri ise çocuğun varlığı etrafında şekillenmiştir. İki kişilik bir ilişkiye üçüncü kişinin dahil olmasıyla eşlerin bu yeni durumla nasıl sağlıklı şekilde temasa geçeceklerini bilmemesi, onlar arasındaki ilişkinin zorlaşmasında rol oynamıştır. Öte yandan ebeveyn rolünü üstlenen eşlerin, çocukları ile yoğun şekilde ilgilenmek durumunda kalmaları; eşlerin birbirlerinden uzaklaşmalarına yol açabilmiştir.

"Mesela ilk senemiz çok mutluyduk dedim ya işte oraya gidiyorduk buraya gidiyorduk işte koluma giriyordu işte bana sarılıyordu vesaire bir sürü şeylerimiz vardı ama bu çocuk olduktan sonra değişkenlik göstermeye başladı." (K9)

"Özellikle kızım olduktan sonra tamamen bir kopuş yaşadık." (K18)

*"Çocuktan sonra ise hoş mu yaşadım, çocuğun sütü geldiği, sütünü emdiği bir uzuv var yani işte annesinin m*m*lerinden bahsediyorum anlatabildim mi? İster istemez çocuğunuzun dahil olduğu bir beden, çocuğunuzun dokunduğu bir beden karşımıza çıkıyor ve o dönemde ister istemez ben uzaklaştım yani, uzaklaştım ben annesini çocuğumla paylaşmak istemedim, çocuğuma bıraktım." (K12)*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *"Çocuk olduktan sonra benim bütün şeyim çocuğa kaydı, dikkatim ve ilgim… Bu arada o tabii ki hem erkek olarak, hani ilginin direkt çocuğa kayması. Onu da bence biraz kötü hissettirdi. Yalnız hissetti." (K7)*

Çocuğun varlığının eşler arasındaki ilişki dinamiklerini etkilemesinin dışında halihazırda bozulmuş olan ilişkideki boşanma kararını da destekleyecek şekilde rol oynamıştır. Zira katılımcıların, çocuklarının huzursuz bir ortamda büyümesinden ziyade boşanmış ama mutlu ebeveynleriyle büyümesini tercih ettikleri görülmüştür:

> *"(Evliliği sürdürürse) Kızım için örnek bir anne olamayacağımı düşünüyorum. O yüzden bunu düşünerek bu kararı (boşanma) verdim." (K7)*

> *"Açıkçası mutsuz olduğum için ve çocuğun da huzursuz bir ortamda büyümesini istemediğim için uzak kaldım." (K13)*

İlişkide üçüncü bir kişi olarak çocuğun varlığının diğer bir tesiri ise boşanmaya yaklaşılmış bir evliliğin kurtarıcısı rolünü taşımasıdır. Boşanmayı düşünen veya karşı taraftan gelen boşanma talebinde eşlerin endişe kaynaklarından birisi, özellikle küçüklerse, çocukların geleceği olmaktadır. Katılımcılar çocuklarının bu etkisini aşağıdaki gibi betimlemiştir:

> *"Ya boşanma kararı alıyorum. İki saat sonra, ya diyorum bu çocuklar ne yapacak diyorum ya. Ya bu çocukları mahveder diyordum yani. Anladın mı ya? Boşansam mahvolur bu çocukları yani." (K9)*

> *"Ben çocuğun hatırına yine burada, yani şöyle diyeyim, çocuk olmasa ilk terbiyesizliğini kapıdan tutar, kolundan tutar, kapının önüne koyarım." (K10)*

4. SORUMLULUKLARIN YERİNE GETİRİLMEMESİNİN EŞLER ARASINDAKİ İLİŞKİYE ETKİSİ

Katılımcıların ifadeleri göz önüne alındığında evlilik sürecinde yaşadıkları ilişki problemini körükleyen diğer bir faktörün karşı tarafın ve/veya karşı taraftan beklenilen sorumlulukların yerine getirilmemesi olduğu tespit edilmiştir.

> *"(Eski eşinde katılımcıyı zorlayan bir husus olarak) Sorumsuz olması. Kesinlikle sorumsuz. Asla bir sorumluluk yok. Bencil. Çok fazla bencil. Kendini düşünüyor sadece. Çünkü kendini düşünmeseydi biz bu halde olmazdık."* (K15)

Sorumlulukların yerine getirilmemesi kimi katılımcılar için ilişki problemini oluşturmakla kalmayıp eski eşleriyle birlikteliklerini sorgulamasına sebep olmaktadır:

> *"Ya hiçbir şey yapmıyordu abi ya evden ilgili üstüne düşen vazifenin hiçbir tanesini yerine getirmedi… Ama bunda hiç öyle bir şey yok yani. Şimdi bunu ben çalışıyorum hani, evden çalışıyorum da hem temizlik yapayım, bir de çalışayım, bir de evin alışverişini yapayım, çocuğa da ben bakayım, ee sen ne için buradasın yani?" (K11)*

> *"Tek başıma düşüneceksem, bunu dert edeceksem neden evliyiz? Veya evin sorunlarını kadın başıma ben halledeceksem neden bir erkek hayatımda var? İhtiyacım yok o zaman, o zaman yapabilirim tek başıma demeye başlıyorsunuz bir yerden sonra."* (K17)

Bu sorgulama durumu kimi zaman daha da ileriye giderek eski eşlerinin sorumsuz tavırları boşanma kararını etkileyecek bir konuma evrilmektedir.

> *"Hani o bana, onu evliyken bile yapamadı (sorumluluklarını yerine getirmedi). Bence bu tek başına bir sebepti aslında yani bitirmek için."* (K17)

Kimi katılımcılar için karşı tarafın sorumsuz davranışları, onları görünmez/hayalet eş konumuna geçirerek, onlara bir aile hayatı içerisinde olmadıklarını hissettirmiştir:

> *"Ben sorumsuz bir eşle yaşadım. Aslında eşim yoktu, yalnız yaşadım. Sadece ailesiyle yaşamış birisi."* (K1)

> *"Bize işte zaman ayırmıyordu. Arkadaşlarıyla da çok fazla görüşmeye başladı. Ben tek başına evlilik yaşamaya başladım." (K15)*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Katılımcılar son olarak ilişkilerinde sorun doğuran bir unsur olan karşı tarafın sorumsuzluklarına yönelik düşünce ve rahatsızlıklarını şu sözleri ile dile getirmişlerdir:

> *"Kendini her zaman sanki otuz beş yaşında değilmiş de kendini hep böyle lise döneminde on yedi yaşında kalmış gibi hissediyordu ve hissettiriyordu bana."* (K9)

> *"Onun hiçbir sorumluluğu yoktu. O sanki bekar gibi yaşıyordu."* (K1)

5. DİĞER KİŞİLERİN İLİŞKİDE ÜÇÜNCÜ PARTNER OLARAK EŞLER ARASI İLİŞKİYE ETKİSİ

Bu noktaya kadar bireylerin ilişkisel zeminde yaşadığı sorunlar kendi evlilik dinamikleri içerisinde ortaya çıkmışken katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında aralarındaki ilişkiye etki eden dış faktörlerin de söz konusu olduğu tespit edilmiştir.

> *"...Onun annesi %99 rolündeydi. Yani annesinden ayırıp bana bir şey veremedi o... Annesi ne derse o olurdu onun için. "(K5)*

Bu dış faktörler genellikle bireylerin akrabalarını (kayınbaba veya kaynana gibi) kapsamaktadır. Söz konusu kişiler üçüncü şahıs olarak eşlerin ilişki dinamiklerine doğrudan müdahil olmaları veya ilişki hususundaki kendi taraflarında bulunan bireylere ilişkiye yönelik verdikleri telkinlerin eşler arasındaki ilişkide sorunlar doğurduğu görülmüştür.

> *"Onunla ilgili çok hani böyle evliliğimize karışırdı. Akıl verirdi gibi söyleyeyim. Mesela bir konu konuşuyoruz aynı binada olduğumuz için mesela annesine gidiyor geliyor başka bir şey söylüyor yani demin konuştuğumuz konuyla ilgili biz siyah rengine karar verdiysek, döndüğünde beyaz rengine karar verdiğini söylüyor." (K7)*

> *"Çözüm üretmeye çalışıyoruz, ailesinden destek aldığı için o fikirleri maalesef, maalesef o çözemiyoruz yani." (K9)*

> *"Biz ikinci çocuğu yaptık. İkinci çocuğu yapınca da kayınvalidemiz bize aşırı bir tepki gösterdi. "Benim kızım sana sürekli çocuk doğurmak zorunda mı?" gibi şeklinde özel hayatımıza girdi... (sonrasında verilen tepki) "sizi anlıyoruz ama özele kadar müdahale edemezsiniz, lütfen evimizden terk edin." dedik. Ertesi gün süreçte annemi evden kovmuş falan filan diyerek başladı. Bir baktık işte standart herkesin yaşadığı gibi biz de eşyalarımız alınmış, gidilmiş işte sen benim anneme bunu yaptın, yapamazsın, ben ayrılmak istiyorum (oldu)." (K5)*

Öyle ki söz konusu diğer kişilerin, eşler arasındaki sorunları perçinleyen, çözüm üretilmesini zorlaştıran ve boşanmalarını talep eden bir noktada olabildikleri de görülmüştür.

> *"Annesi, ablası geldi. İşte siz dedi anlaşamıyorsunuz. Ben tabi şey yapıyorum defolun gidin buradan. Siz kimsiniz? Sen benim karımla arama giremezsiniz. Biz anlaşıyoruz diyerek ben onları çıkartmaya çalıştım yani. Evden göndermeye çalıştım usulüyle. Ondan sonra yok boşanacaksınız filan. Ben artık gına geldi yani. Tamam dedim boşanalım" (K9)*

> *"En büyük karşı tarafın ailesi bana şey yaptı yani. Ailesi istemedi, ailesi kızına destek oldu hani. Aman boşan, alırsın nafakanı, otursun yersin. Tazminatı da kazanırsın. İşte bir evim var Şişli'de, işte evin de yarısı senin. Bir arabam var, arabanın da yarısı senin. Böyle akıl verdiler buna. Daha sonra kendisi sonra bana bunları söyledi yani." (K11)*

6. FARKLI BOYUTLARIYLA ŞİDDET VE İLİŞKİ SAĞLIĞINA ETKİSİ

Katılımcıların ifadeleri göz önüne alındığında ilişkilerinin bozulmasına etki eden unsurlardan diğer birinin de eski eşlerinden gördükleri şiddet olduğu tespit edilmiştir. Beyanlar incelendiğinde temel olarak 2 farklı şiddet türü tespit edilmiştir: Psikolojik ve fiziksel. Katılımcılar arasında bu şiddet türlerinden en çok görülenin ise psikolojik olduğu anlaşılmıştır.

6.1. Psikolojik Şiddet

Katılımcıların eski eşleri tarafından kişiliklerinin, kabiliyetlerinin, başarabileceklerinin veya halihazırda başardıklarının göz ardı edildiği, kimi zaman şahsına ve/veya ailesine karşı olumsuz

söylemlerin olduğu veya pasif agresif tavırlarla karşı tarafa rahatsızlık verme çabası olduğu tespit edilmiştir.

> *"Bir başkasının yanında beni çok rencide ediyordu." (K8)*

> *"Mesela küçümseme diyelim, alaya alma, dinlememe, ciddiye almama, bunun gibi şeyler. (Bu durum ilişkiye) Gerginlik olarak yansıyordu." (K7)*

> *"Ona göre çok daha becerikli ve daha iş bitirici olduğum için hep beni şey yapıyordu ezmeye çalışıyordu. (Sonucunda ise) …Zaten çok uzun süre bir soğukluğumuz vardı yani, yani benim tarafımdan diyeyim özellikle. (K4)*

Bunlara maruz kalan katılımcılardan kimisi için bu tecrübeler eski eşleriyle ilişkilerinde uzaklaşmaya yol açarken kimisi için boşanma kararını tetikleyen bir unsur olmuştur:

> *"Direkt bende kopuş oldu. Yani ben ilk psikolojik şiddette zihnen koptum ben ilişkiden. Yani karşı taraf benim için bir yabancıya dönüştü. Artık cinsel çekimini kaybetti, fiziksel çekimini kaybetti, insani çekimini kaybetti." (K10)*

> *"Zaten ben ne dedim ya, bu sonlarda en çok yaşayışın, yani kopuşun oluş nedenlerinden bir tanesi budur (psikolojik şiddet)." (K16)*

6.2. Fiziksel Şiddet

Katılımcıların ilişki bozucu faktör olarak maruz kaldıklarını bildirdikleri diğer bir unsur ise fiziksel şiddettir. Fiziksel şiddeti tecrübe etmek bazı katılımcılar için doğrudan eşler arasındaki ilişkiyi sonlandıran bir deneyimdir. Bazı katılımcılar ise buna tahammül etmekle birlikte eşleriyle arasındaki ilişkinin önemli anlamda zarar gördüğünü belirtmiştir:

> *"Artık ondan sonra bunu söylemiştim. Sen bunu mu istiyorsun K14 gerçekten? Hani sen ailenden, çevrenden böyle bir şey görmedin. Hani elin oğlu gibi bakıyorsun artık ona. O babasından böyle görmüş ve sana da bunu (şiddet) yapıyor. Eşine yapıyor daha çok, dışarıya değil. Sen bunu yaşamak istiyor musun gerçekten deyip, boşanmama, en hızlı karar vermeme neden olan son noktaydı diyeyim." (K14)*

> *"Yine bir kavga. Artık şiddete dönmeye başlayan bir kavga. Bana şiddet uygulamaya başladığı bir kavga. Yani ve bunun üzerine tekrar bir ay kadar yine benimle konuşmadığı için artık en sonunda ben dedim ki aileme haber veriyorum, ben ailemin yanına gidiyorum…" (K17)*

7. ALDATILMA

Katılımcıların eski eşleriyle ilişkilerine zarar veren bir diğer deneyim aldatılmak olarak tespit edilmiştir. Aldatılmış olmak katılımcılarda başta güven olmak üzere karşı tarafa uzanan ilişki bağının kopmasına ve ilişkiye olan inancın zedelenmesine ortam hazırlamaktadır.

> *"Karşı taraftan bir de böyle aldatma hikayesi olunca ve bilince ve karşı tarafın hala daha davranışlarında düzelme değil aksine daha böyle yıpratıcı süreçler olunca hiç de öyle taşımak için gönüllü olmuyorsunuz ne yazık ki." (K7)*

> *"…İçimde bunu (aldatılma) atamadım. Bu güven problemi oturdu. Güvensizlik problemi özür dilerim. Onun sonrasında da gitmedi zaten. Hep bir kavga, hep bir çatışma. Sonra bu alkole iyice düştü. Bu şekilde kendimde artık batmaya başladı her şeyi bana. Önüne yemek koymak, çamaşırını yıkamak, ne bileyim, aynı evi, aynı yatağı paylaşmak, her şey batıyordu artık yani benim için yabancı bir adamdan farkı yoktu... "(K15)*

Bununla birlikte bazı katılımcılar için doğrudan ilişki bağının kesilmesine ve boşanmaya doğru sürüklenen bir ilişkiye sebep olmuştur:

> *"Ben aldatıldığım zaman boşanmaya karar verdim… Bir binanın duvarları, kolonları vardır yapıyı yapmak için kolon koyarlar. O benim kolonlarımmış. Bunu (aldatma) yaptıktan sonra o kolonlar yıkıldı ve ben onun altında kaldım." (K18)*

> *"(Boşanmaya karar verme sebebi olarak) Kendisinin beni iki kere aldatmasından." (K3)*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada boşanmış bireylerin evlilik sürecinde yaşadıkları ilişki problemlerinin ve eski eşleri ile ilişkilerine etki eden unsurların tespit edilmesi ve anlaşılması amaçlanmıştır. Zira Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (2019) verilerine göre dünya genelinde her 1000 kişi başına kaba boşanma oranları yaklaşık yarım yüzyıllık bir süreç içerisinde artma eğilimi göstermektedir. Dünya genelindeki bu eğilim, ülkemizde kimi yıllarda dalgalanmalar olmakla birlikte, tekrar etmekte olup son 22 yıla kıyasla kaba boşanma oranlarının arttığı görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023). Boşanma oranlarına ek olarak evlenmeyi takip eden 4 yıl içerisinde yaşanan ilişki sorunlarının değişimini izleyen araştırmacılar problemlerin genelde sabit kalma eğilimde olduğunu bulmuştur ve bazı araştırmacılar için sorunlar kadınların gözünden zamanla geliştiği yönündedir (Lavner, Karney, Bradbury, 2014; Williamson vd., 2016). Sonuç olarak gerek dünyada gerek de ülkemizde nüfusa oranla artan boşanma oranları ve yaşanan ilişki sorunlarının sabit kalması göz önüne alındığında boşanmış bireylerin evlilikleri sırasında yaşadıkları ilişki sorunlarının araştırılması ve anlaşılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yürütülen bu araştırmada ise boşanmış bireylerin tecrübe ettikleri farklı ilişki sorunları olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre başta gelen sorunların duygusal ilişki sorunları, iletişim sorunları, farklı boyutlarıyla çocuğun varlığı ve eşler arası ilişkiye teması, sorumlulukların yerine getirilmemesi, diğer kişilerin üçüncü bir partner olarak ilişkiye etkisi, farklı boyutlarıyla şiddet ve aldatılmak olduğu görülmüştür.

Bireylerin tecrübe ettikleri sorunlardan ilki olan duygusal ilişki temasında kendisinin ardından duygusal bağların zayıflamasını getiren 3 önemli problem öne çıkmaktadır: Maddi ve manevi destek yoksunluğu, ilgi-değer görmemek ve anlaşılmamak ve son olarak kronik huzursuzluk tecrübe etmek. Katılımcılar eski eşlerinden ev işleri gibi somut gündelik konulardan zor zamanlarda kol kanat germek gibi soyut – manevi konulara kadar çeşitli alanlarda destek görmediklerini ve bu durumun ilişkilerine zarar verdiğini aktarmıştır. Başka bir araştırmada da maddi-manevi desteğin çiftlerdeki yakın ilişkiye önemli derecede etkisinin olduğu görülmektedir (Sullivian ve Davila, 2010). Bu noktada etkiyi anlama konusunda destek yeterliliği kavramı ön plana çıkmaktadır. Bu kavram ilgili desteğin ihtiyaç duyulan alanların ne kadarını karşılayabildiğini ifade etmektedir (Brock & Lawrence, 2010). Özellikle stresli zamanlarda olmak üzere, destek yeterliliği arttıkça evlilik tatmininin de arttığı gözlenmiştir (Brock & Lawrence, 2008; Dehle vd., 2001; Lawrence vd., 2008). Evlilik ilişkisinde desteğin rolü literatürdeki diğer çalışmalarda da bu araştırmadaki katılımcıların ifadesiyle aynı olduğu görülmektedir. Örneğin Cramer ve Jowett (2010) tarafından yapılan bir araştırmada eşlerinin kendilerine destekçi olduğunu algılayan katılımcıların ilişkideki memnuniyetsizliği azalırken, düşük destek algısına sahip olan katılımcılarda ise ilişkiye yönelik memnuniyetsizliğin arttığını tespit etmişlerdir. Yine Çiftçi ve diğerleri (2019) tarafından yürütülen araştırmada eş desteğinin varlığının evlilik doyumunu etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde eşlerinin destekleyici olduğuna yönelik algıya sahip olmak ilişki memnuniyetiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Landis vd., 2013). Hatta yaşanan problemlerde bireysel başa çıkma veya dışarıdan destek alma gibi yollardan ziyade eşin desteği ile ikili başa çıkma tarzının evlilik doyumunu önemli ölçüde yordadığı sonucuna varılmıştır (Gmelch & Bodenmann, 2007; Papp & Witt, 2010). Bu sonuçlar evlilik sürecinde eş tarafından desteklenmiş olmanın ilişki algısında arkada duran bir eş, güven yakınlık ve dayanışma algısına zemin hazırlayabileceğini düşündürterek yokluğunun, katılımcıların ifadelerinde olduğu gibi, ilişki problemlerine hatta duygusal bağın kopmasına ortam hazırlayabilme potansiyeli olduğunu göstermektedir. Nitekim K13 kodlu katılımcı eşinden görmediği desteğin ayrılmasına zemin hazırladığını aktarmıştır ve eş desteği bulamamanın boşanmaya karşı eğilimi arttırma durumu; bu araştırmanın katılımcılarının ifadeleriyle birlikte Stifter ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen boşanma nedenleri araştırmasında ve ASAGEM (2009) tarafından yürütülen ‘’Boşanma Nedenleri Araştırması'nda da tekrar etmiştir.

Duygusal sorunlar başlığı altında bireylerin sorun yaşadığı diğer bir durum ise eski eşleri tarafından ilgi-değer görmemek ve emosyonel bağlam da olmak üzere anlaşılmamaktır. Katılımcılar bu noktada eski eşleri tarafından bekledikleri ilgiyi görmediklerini, kendilerine değer verilmediğinden, eş değil de hizmetçi benzeri evlilik dışı bir birey gibi hissettiklerinden, duygularının veya içinde bulunduğu durumların şartlarının anlaşılmadığından yakınmaktadır. Bu durum kimi zaman evliliklerinin varlığını sorgulama, ilişkilerini sonlandırma isteği ve hatta boşanma kararları ile

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ilişkilenebilmektedir. İlişkilerde yaşanan bu sorunlara dair benzer sonuçlar literatürde de görülmektedir. Örneğin Garcia ve Tassara (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcılar eşlerinin kendilerine makul bir sevgi ve ilgi göstermediğinden şikayetçi olmuşlardır. Benzer şekilde evlilikleri hususunda yardım arayan çiftlerin, mutlu çiftlere kıyasla evlilik ilişkilerinde daha az anlaşıldıkları görülmüştür (Laing vd., 1966). Vu (2021) tarafından yakın zamanda yürütülen başka bir araştırmada da evlilik ilişkisinde ilginin karşılanmamasını memnuniyetsizlik gibi dinamikleri etkileyerek evlilik kalitesine olumsuz sirayet etme potansiyeli taşıdığı bulunmuştur. Ulusal çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin eşlerin birbirlerine karşı ilgi göstermeleri, duyarlı ve anlayışlı olmaları evlilik doyumunu yordar ve evlilik uyumlarını arttırırken (Çalışkan, 2017; Tellioğlu & Özdemir, 2018) eşi tarafından ilgi görmemiş olmak boşanma sebebi olarak değerlendirilmiştir (TÜİK, 2017; ASAGEM, 2009; 2011; Sağlam & Aylaz, 2017; Uzunoğlu, 2016; Kara & Doğan, 2018).

Katılımcıların duygusal bağlamda yaşadığı son sorun ise evlerinin içerisinde sürekli ve çözülmeyen huzursuzlukların olmasıdır. Bireyler bu huzursuzlukları genellikle tartışma hali üzerinden deneyimlemektedir. Aslında çatışmalar evlilik sürecinin doğal bir parçasıdır ve hatta doğru biçimde onlarla ilişki kurulursa evlilik tatminini olumlu yönde etkileme potansiyeli taşımaktadır (Khatibi vd., 2021; Cia vd., 2021). Bununla birlikte sorunlarla doğru bir ilişki kurulmadığında evlilik içerisinde olan sürekli çatışmalar günlük gerilimleri peşinden getirmekte ve evlilik istikrarını ve doyumuna zarar vermektedir (Khatibi vd., 2021). Nitekim tartışmaların evlilik hayatındaki önemi, çözülmesinin genel evlilik tatminini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmesinde görülmektedir (Robles vd., 2014). Öyle ki bu araştırmanın katılımcıları genellikle yaşanan bu tartışmaların son bulmadığı, sürekli evin içerisinde huzursuzluk yaşadıklarını ve buna bağlı olarak kimi zaman ilişkiye olan inançlarının azaldığını dile getirmişlerdir. Literatüre bakıldığında ise kendisini şiddetli geçimsizlik olarak gösteren bu durum katılımcılarda olduğu gibi evliliği sürdürmeye karşı olan isteğin azalması ile sonuçlanmış ve boşanma kararını etkileyen bir faktör olmuştur (Aktaş, 2011; Demirkan Yurtkuran vd., 2009; Mişe, 2015; Güven & Köroğlu, 2023).

Boşanmış çiftlerin evlilik sürecince zorluk yaşadıkları konulardan bir diğeri ise iletişim etrafında çerçevelenmiştir. Sağlıklı iletişimin iki insan arasındaki etkileşime tesiri göz önüne alındığında evlilik hayatındaki önemi daha fazla ön plana çıkmaktadır, zira hem erken dönem hem de yakın dönem araştırmalar sağlıklı bir evlilik için işlevsel iletişimin önemini vurgulamaktadır (Boland & Follingstad, 1987; Marks et al., 2008). Nitekim birçok araştırmacı aile içi iletişimin evliliğin doyumunu ve istikrarını önemli ölçüde yordadığına işaret etmektedir (Alayi vd., 2011; Haris ve Kumar, 2018; Lavner vd., 2016; Rehman ve Holtzworth-Munroe, 2007; Shafer vd., 2014). İletişim biçimleri değerlendirildiğinde ise genel anlamıyla ilişkiden memnun eşler daha dönüştürücü/yapıcı etkileşim örüntüleri gösterirken daha sorun tecrübe eden çiftler yıkıcı iletişim kurma yollarını tercih ettikleri ve bu doğrultuda suçlama ve işlevsiz sorun çözme gibi yöntemleri kullanabildikleri görülmüştür (Bertoni ve Bodenmann, 2010; Birchler ve Webb, 1977; Bradbury ve Fincham, 1992; Houts ve ark., 2008). Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde eşler arası ilişki problemlerini çalışan araştırmacıların en sık karşılaştığı problemlerin çoğunun iletişim sorunları olduğu tespit edilmiştir (Lavner vd., 2014; Storaasli & Markman, 1990; Levenson vd., 1993; Risch vd., 2003; Papp vd., 2009; Broderick, 1981; Şendil & Kızıldağ, 2005). Eşler arası iletişimin evlilik sağlığındaki rolü ulusal yayınlarda da benzer şekilde vurgulanmıştır. Örneğin Soylu (2015) sağlıksız iletişim biçimi ile evlilik uyumunun negatif ilişkili olduğunu aktarırken Ersanlı ve Kalkan (2008) inşa edici ve çatışma çözücü iletişimin olmadığı ailelerde sorun yaşamanın kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmadaki katılımcıların eski eşleriyle iletişim kurma sırasında kavga etmeleri, yetişkin insanlar gibi konuşamamaları ve bundan dolayı yaşadıkları problemleri çözmek yerine daha da arttıran bir ilişki içine girmeleri göz önüne alındığında yaşadıkları sorunlar yukarıda aktarılan alan yazındaki sonuçlar uyumluluk göstermektedir. Benzer bir sonuç ise evlilik terapisi için başvuran çiftlerin yaşadıkları sorunları araştıran çalışmalarda görülmektedir. Eşler arasındaki ilişki doyumunu hem azaltan hem de şiddeti körükleyen en önemli etkenin iletişim sorunları olduğu ve çiftlerin eş terapisine sıklıkla bu sorun ile geldikleri bulunmuştur (Litzinger ve Gordon 2005, Miller ve ark. 2003; Whisman vd., 1997; Miller vd., 2003; Boisvert vd., 2011; Yorgosan vd., 2003; Geiss & O'Leary, 1981).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmada katılımcıların iletişim sorunu olarak aktardığı diğer önemli nokta ise eski eşleriyle iletişim kuramamalarıdır. Kendileri bunun için çabalamalarına rağmen eşlerinden cevap alamama veya küsme gibi çekilme davranışlarından mustarip olduklarını aktarmışlardır. Bu tutumun olumsuz etkisini dile getiren araştırmacılar ilişkide eşin bir endişesini dile getirmek istediğinde tek taraflı veya ikili olarak kaçınma/çekilme davranışı göstermenin evlilik üzerinde kümülatif olarak olumsuz tesiri olduğunu aktarmaktadır (Christensen & Heavey, 1990; Gottman & Notarius, 2000; Markman & Kraft, 1993). Benzer şekilde küsme ve iş birliği yapmama gibi geri çekilme davranışının ilişkide daha az olumluluk ve daha çok olumsuzluk ile ilişkili olduğu tespit edilmiş (Stanley vd., 2002) ve iletişim kurmamaktan dolayı doğan sorunların çözümsüz olarak kaldığını aktarılmıştır (Özuğurlu, 2006). Hatta kimi araştırmacılar için iletişim kurmamak yıllar sonraki boşanma kararını yordamaktadır (Amato & Rogers, 1997). Yine yaşanan sorunlarda iletişim biçimlerini tartışan bir araştırmada doğrudan karşılık vermenin, tartışmanın faydalı olduğu bağlamları olmakla birlikte zararlı olduğu ve yine karşı tarafı doğrulama ve ilgi duyma ile iş birliği iletişim tarzının da faydalı olduğu ve zararlı olduğu bağlamlar olduğunu tespit etmiştir (Overall & McNulty, 2017). Buradan hareketle uygun bağlamlarda birçok çeşit iletişim biçimi ilişkide sorunları çözmede işlevsel olabilme özelliğini taşısa da uzun bir süre doğrudan iletişimin kopuk olması bu olanağı bireylerden almakta ve ilişkisel sorunları doğurmaktadır.

İletişim problemleri kimi zaman katılımcılar için yalnızca bir ilişki problemi olmakla kalmayıp boşanmayı tetikleyecek bir unsur olarak da değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürle de paralel bir sonuç vermiştir. Örneğin boşanmış bireylere boşanmalarına sebep olan sorunların sorulduğu bir araştırmada en etken sebepler arasında çatışmalar/tartışmalar zikredilmiştir (Scott vd., 2013). Yine Cleek ve Pearson (1985)'ın yürüttüğü bir araştırmada iletişim sorunları en önemli boşanma nedeni olarak aktartılmıştır. Ülkemizde ise akademisyen kadınlarla yapılan nitel bir araştırmada boşanma nedeni olarak tecrübe edilen iletişimsizlik öne sürülmüştür (Uğur, 2014). Dahası ASAGEM (2009) tarafından yürütülen ''Boşanma Nedenleri Araştırması''nın raporuna göre eski eşlerinin katılımcıları yeterince dinlememe, kendi fikirleri dışına çıkmama ve sonucunda da konuşmadıkları bir iletişim örüntüsüne sahip olmak boşanma sebebi olarak öne sürülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde yıkıcı/sağlıksız iletişim şekilleri evliliğin iyilik haline zarar verip, düşük evlilik tatminiyle ilişkilenerek (Kurdek, 1995; Johnson vd., 2005; Storaasli & Markman, 1990) boşanmayı düşündürme potansiyeli taşımaktadır (Birditt et al., 2010; Gottman et al., 1998; Stanley vd., 2002; Gottman, 1994). Dolayısıyla iletişim problemlerinin, eşler arası ilişkinin seyrinde önemli bir sac ayağı olduğu anlaşılmaktadır.

Boşanmış bireylerin yaşadığı diğer sorunlardan birisi de çocuk etrafında kümelenmiştir. Çocuğun etkisi kendisini üç farklı bağlamda göstermiştir. Bunlarda ilki eşlerin hayatlarına yeni birisinin girmesi ile bu yeni durumu nasıl sağlıklı bir şekilde yöneteceklerini bilmemeleridir. Böyle bir koşulda yeni roller üstlenen ebeveynler mevcut olan ilişki rollerini henüz edindikleri ile bir arada götürmekte zorlanmış ve ilişkilerinde sorun yaşamışlardır. Bu durum ebeveynliğe geçiş döneminin zorluğu (Kuersten-Hogan & McHale, 2021) göz önüne alındığında şaşırtıcı olmamaktadır. Literatür incelendiğinde ise çocuğun varlığının eşler arasındaki ilişkiye teması farklı bağlamlarda farklı sonuçlar vermiştir. Örneğin Gottman ve Notarius (2000) tarafından yürütülen bir araştırmada çocuklarının doğumunu olumlu tarif eden eşler olduğunu bildirmiştir. Yine yakın zamanda yapılan araştırmalar genel kanının aksine anne olmanın evlilik memnuniyetiyle ve doyumuyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Clements, Martin, Cassil ve Soliman, 2011; Dew ve Wilcox, 2011; Eskin, 2012). Fakat çocuğun doğumuyla birlikte ailelerin görev ve sorumlulukları artmasıyla (Cowan & Cowan, 1995; Goldberg, Michaels, & Lamb, 1985; McHale & Huston, 1985) ilişki tatminin azalması da söz konusu olabilmektedir (Batık & Kalkan, 2019). Nitekim araştırmacılar ebeveynliğe geçişte ilişki memnuniyetinin azaldığını, iletişim sorunlarının arttığını, duygusal ve cinsi yakınlığın ve çiftlerin birlikte geçirdiği zamanın azaldığını tespit etmiştir (Don & Mickelson, 2014; Mitnick ve ark., 2021; Storaasli & Markman, 1990; Gottman & Notarius, 2000; Belsky, 1985; Belsky, Lang, & Huston, 1986; Belsky, Lang, & Rovine, 1985; Cowan & Cowan, 1995; Lavner vd., 2014; Waldemar, 2008; Timothy-Springer & Johson, 2018). Benzer şekilde yeni annelerin yarısından fazlası eşlerine yönelik olumsuz algılar ve ilişkisel kararsızlıklar bildirmiştir (Brenning ve Soenens, 2017; Mitnick vd., 2021). Yine Abreu-Afonso ve diğerleri (2022) ve Twenge ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen araştırmada da çiftlerin küçük çocuk sahibi olduklarında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

eşleriyle ilişkilerine dair memnuniyetlerinin azaldığı bulunmuştur. Yine çocuk sahibi olan eşler olmayana kıyasla daha fazla problemli alan bildirmişlerdir (Risch vd., 2003). Kimi araştırmacılar yeni bir çocuğun gelmesiyle birlikte eş zamanındaki değişiklerin ve ev sorumluluklarının dağılımı noktasında eşitsizlik algılamak gibi durumlar nedeniyle evlilik ve ilişki memnuniyetinin düşebileceğini vurgularken (Belsky, 1985; Cowan vd., 1985; Risch vd., 2003); kimi araştırmacılar bu gibi sebeplerin memnuniyetsizlik üzerindeki değişkenliği açıklayamadığını ve hatta yeni çocuğun olması ile birlikte tüm annelerde tatminin azalmadığını bildirerek (önceki başka çalışma gibi (Belsky & Rovine, 1990)) meselenin yeni anneliğe eşlik eden sosyal izalasyon duygularının, eşle geçirilen vaktin azalması ve yine buna bağlı olarak eşle paylaşılan duygusal ifadelerdeki nitelik düşüşüyle ilgili olabileceğini öne sürmektedirler (Dew &Wilcox, 2011). Sonuç olarak literatürde ebeveynliğe geçişle ilgili farklı sonuçlar ve farklı açıklamalar olmakla birlikte alanyazının bir kısmıyla uyumlu olacak şekilde bu araştırmanın katılımcıları çocuk sahibi olmaya başladıktan sonra ilişki sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Eşler arasındaki ilişkiye çocuğun son iki etkisi ise paradoks etki olarak görülmektedir (Bell, 2020). Bu paradoks etkiye göre çocukların varlığı eşler arasındaki bozulan ilişkide boşanma kararını erteleyici/vazgeçirici konumda olmakla birlikte boşanma kararını güçlendiren veya sebep olan konumda da olabilmektedir. Nitekim Kanewischer ve Harris (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada, bu araştırmada K17 ve K7 kodlu katılımcıların çocuklarının olumsuzluklara şahit oluyor olmasının boşanma sebebi olarak değerlendirmesi gibi, evlilikte kalmanın çocukları için kötü olabileceğini fikrinin boşanma kararını etkilediği ve ilişkinin seyrini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Yine aynı araştırmacılar, bu araştırmanın K8, K9 ve K10 kodlu katılımcıların ifadelerinde de belirttiği gibi boşanmanın çocukları üzerinde olumsuz etkilere sahip olabileceği düşüncesinden dolayı evlilikte kalmanın söz konusu olabildiğini aktarmışlardır. Bu sonuçlar Benn (2020) tarafından nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada da aynen tekrar etmiştir ve katılımcılar için çocuklar hem boşanma sebebi hem de ilişkide kalma sebebi olarak aktarılmıştır. Dahası benzer düşüncelerle evlilikte kalma yanlısı tavır takınan diğer araştırma bulguları da olmakla birlikte (Bodenmann 2006; Fackrell, 2012; Knoester & Booth, 2000; Amato & Previtti, 2003; Kucur & Kelebek, 2021) kimi araştırmacılar için çocukların varlığı boşanmayı engellemekten ziyade erteleyici bir faktör olarak görev yaptığını yönündedir (Uyar, 1999). Nitekim bazı çalışmalarda evliliğin çocuğun belli bir olgunluğa gelene kadar bekletilmesi (Bell, 2020) veya çocuktan dolayı boşanma kararının ertelenmesinin (Demirkan Yurtkuran vd., 2009) söz konusu olduğu bulunmuştur.

Eşler arasındaki ilişkinin parametrelerinden bir diğeri sorumlulukların yerine getirilmesi olarak tespit edilmiştir. Öyle ki evlilik ilişkilerindeki kadın ve erkeğin farklı hak ve sorumlulukları hakkındaki tutumları ve davranışları, eş ilişkilerini nasıl algıladıklarını etkilemektedir (Seltzer, 2000). Eski eşlerin ev içi veya dışındaki sorumluluklarını yerine getirmemeleri, katılımcıların daha fazla rol üstlenmelerine ve sorumluluk almalarına yol açmıştır. Bu durum ise eşler arasındaki ilişkinin zedelenmesi ve hatta sorgulanmasına neden olmuştur. Nitekim eski eşlerin sorumluluk üstlenmemeleri, katılımcılarda "hayalet eş" olarak tezahür etmiş ve eski eşlerinin olmadığı bir yaşamı sürüyormuş gibi hissetmelerine zemin hazırlamıştır. Yapılan bir diğer araştırmada da eşler arasındaki ilişkiyi pekiştiren ve evlilik tatminini artıran unsurların eşle iyi geçinme, ev işlerinde iyi olma ve sorumlu ebeveyn olma şeklinde sıralandığı görülmektedir (Cherlin, 2004). Bir diğer çalışmada ise eşler arasında evlilik rollerinin yerine getirilmediği, ev işlerine katılımın kısıtlı kaldığı ve sorumluluk üstlenilmediği bağlamlarda aile içi stresin ortaya çıktığı, evliliğin bu durumdan olumsuz etkilendiği ve zararlı sağlık sonuçlarına kadar bu sürecin evrildiği belirtilmektedir (Kiecolt-Glaser ve Newton, 2001).

Katılımcıların genellikle kendi çekirdek aile arasında yaşadıkları sorunlar dışında aralarındaki ilişkiye olumsuz tesir eden diğer faktörün, çoğunlukla kaynana ve kayınbaba olmak üzere, üçüncü kişilerin eşler arasındaki ilişki dinamiklerine müdahil olmasıdır. Sosyal bağlar evlilik kalitesini etkileme potansiyelini taşımakla birlikte (Bryant & Conger, 1999) kayınlar söz konusu olduğunda bu durum daha da önem arz eder hale gelmektedir çünkü eşler arasında ilişkiyi stres faktörü olmak gibi farklı yollarla etkileyebilmektedirler (Lavner vd., 2014; Apter 1986; Goetting, 1990; Jackson & Berg-Cross, 1988; Silverstein, 1990; Berg-corss, 1997; Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973; Globerman, 1996; Horsley, 1997; Serovich & Price, 1994; Storaasli & Markman, 1990). Aslında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

aileler iyileştirici bir destek verdiklerinde evliliğe dair yaşanan sorunların çözümünde (Samadaee-Gelehkolaee vd., 2016), finansal destek sunma ve çocuk bakımında yardımcı olma (Alexander, 2008) gibi evlilik istikrarını ve tatminini olumlu anlamda etkileyebilmektedirler. Fakat olumsuz müdahalelerde bulunmaları güvenlik duygusunu azaltma ve tartışmalara sebep olma gibi durumlar üzerinden evlilik tatminini olumsuz etkileyebilirler (Sarkisian vd., 2004). Örneğin Kızmaz ve Semra (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada ailelerin müdahalesi eşler arasında tartışma, şiddet ve boşanma temayülü gibi sorunlara yol açabileceği tespit edilmiştir. Kayınlar ilişkiye etkisini aile terapisine getirilen önemli stres kaynaklarının birisi olması üzerinden de göstermektedir (Chasin vd., 1990; Goldberg, 1987; Horsley, 1997; James, 1989; Livsey, 1981; Miller vd., 2003). Benzer şekilde çiftlerin bildirdiği stres faktörleri arasında kayınlar ilk beş içerisinde yer almaktadır (Schramm vd., 2005). Yine Bryant vd. (2001) tarafından yürütülen araştırmada kayınlarla olan ilişkinin evlilik başarısını yordadığı ortaya çıkmış ve kayınlarla yaşanan tartışmaların bireyler üzerinde olumsuz etki bıraktığı bulunmuştur. Literatürle uyumlu olarak bu araştırmada da K5 kodlu katılımcının kayınvalidesi ile yaşadığı tartışma sonucunda eşi ayrılmak istediğini şu sözleri ile ‘’*…Sen benim anneme bunu yaptın, yapamazsın, ben ayrılmak istiyorum.”* dile getirmiştir.

Katılımcıların kayınlar üzerinde yaşadığı diğer sorunlar ise aile kararlarına müdahil olma, boşanmayı teşvik edici pozisyonda olma ve eşler üzerinden aileyi etkilemeleri olduğu aktarılmıştır. Benzer bir sonuç eşlerden birisinin ilişkideki meselelerle ilgili kendisini çeşitli sebeplerden dolayı pasif bırakıp, annesini devreye sokmasının evlilik uyumuyla negatif ilişkili olduğunu tespit eden araştırmada da görülmüştür (Terry, 2001). Bu araştırmada katılımcıların bahsettiği kayınların boşanmayı teşvik etmesi, damadı/gelini istememe, yapıcı ilişkilerin önüne geçme gibi şikayetler kendisini müdahale modelinde de göstermektedir. Müdahale modeline göre dış etkenler evlilik üzerinde bireylerin tatmin edici bir ilişki kurmasını sekteye uğratacak faaliyetlerde bulunma yoluyla, doğrudan veya dolaylı eleştirerek veya kişiye diğer bireyi onun için kötü olduğuna ikna etme çabasıyla veya yaşadığı sorunları ayrılma ile çözebileceğini salık verme yoluyla bireyler arasındaki evlilik tatminine zarar verebilirler (Julien vd., 1994). Benzer şekilde ailelerin istemediği evlilikler onların müdahaleleri ile son bulabilmektedir (Kaya, 2016). Hatta kayınların tartışmalara dahil olmak ve kendi çocuklarını desteklemek gibi taraf tutma gibi tutumları söz konusu olduğunda eşler arasında taraftarlığa yol açıp, anlaşmazlıkların artmasına sebep olabilmektedirler (Tarhanacı, 2017). Yine ilişkiye zarar veren unsurların araştırıldığı bir çalışmada çiftlerin talebi olmadan ailelerin müdahalesi sorun olarak aktarılmıştır (Özuğurlu, 2006). Son olarak ailelerin evlilik ilişkilerine çeşitli müdahaleleri ilişki problemi oluşturmakla kalmayıp kimi zaman boşanma kararını da etkilemiştir (Sağlam ve Aylaz, 2017:589; Aybey, 2015:122; Özabacı ve ark., 2015; Aktaş, 2011; Oruç ve Kurt, 2009; Uçan, 2007; Taş, 2014; TÜİK, 2017).

Katılımcıların evlilik sürecinde zorlandıkları, eski eşleri ile aralarını açtıran ve ilişkilerinde sorun doğuran diğer önemli nokta ise maruz kaldıkları şiddettir. Şiddet hem ilişki sorunlarının bir nedeni hem de sonucu konumunda görülebilmektedir. Bireyler bu noktada psikolojik ve fiziksel şiddet olmak üzere iki farklı şiddet türü tecrübe etmişlerdir. Holden (2003) aile içi şiddeti yetişkin bireylerin yakın partnerlerine karşı kullandıkları saldırı ve zorlayıcı davranışlar zemininde tanımlamaktadır. Krug ve diğerlerine (2002) göre ise fiziksel ve psikolojik gibi farklı şiddet dalları olan aile içi şiddet olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel şiddet tokat atma, tartaklama, dövme gibi fiziksel eylemleri içerirken psikolojik şiddet hakaret veya küfür, korkutma, tehdit, başkalarının yanında aşağılama veya alay etme gibi eylemleri içerebilmektedir (Yüksel-Kaptanoğlu vd., 2015; Clarkson 1988). Nitekim katılımcılar genellikle eşleri tarafından hakarete uğradıkları, başardıkları noktalar hususunda hafife alındığı ve kimi zamansa insanların yanında rencide edildiklerini dile getirerek psikolojik şiddete maruz kaldıklarını aktarmışlardır. Bununla birlikte kimi zaman da doğrudan fiziksel olarak şiddet gördüklerini bildirmişlerdir. Şiddet ile ilişki sağlığı arasındaki bağlantıyı inceleyen çalışmalar az olmakla birlikte yürütülen kimi çalışmalarda bireylerin aile içinde tecrübe ettikleri şiddet ev içerisindeki teması olumsuz etkilemekte, eşler arasında sorunlara yol açabilmekte, evlilik doyumlarını düşürmekte ve terapiye getirilen sorunlar arasında gösterilmektedir (Stith vd., 2008; Şenyuva & Yavuz, 2009; Yüksel-Kaptanoğlu vd., 2015; Eskin, 2012; Miller vd., 2003; Özuğurlu, 2006; Sancaklı, 2014; Tav vd., 2018; Akyuz vd, 2002). Nitekim evlilik ilişkilerinde daha az tatmin hisseden çiftlerin birbirlerine eleştirel ve alaycı tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Dhaliwaj, 2021). Ayrıca bazı çalışmalar erken evlilik dönemlerinde görülen şiddetin ilişkide istikrarsızlaşmaya

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yol açabileceğini öne sürmektedir (Gelles, 1985; Frazer, 1986; Coyne vd., 2002). Aile içi şiddetin eşler arasındaki ilişkiye ve evlilik bağlarına verdiği bu zararlar ve şiddete bağlı yaşanan fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarından (Soleimani vd., 2017; WHO, 2013; Brigone vd., 2018; Dillon vd., 2013; Chisholm vd., 2017) doğan yılgınlıklar göz önüne alındığında katılımcıların şiddet görmeyi boşanma ve ilişki bağlarındaki kopuşun sebebi olarak nitelemesi şaşırtıcı olmamaktadır. Nitekim boşanma sebepleri ile ilgili literatür incelendiğinde de bireylerin boşanma nedeni olarak öne sürdüğün öncül faktörlerden birisinin fiziksel ve/veya psikolojik şiddet olduğu görülmektedir (Karal & Aydemir, 2012; Aktaş Akoğlu & Küçükkaragöz, 2018; TÜİK, 2017; Levinger, 1966; Aybey, 2015; Sağlam & Aylaz, 2017; Uçar, 2011; Aktaş, 2011; ATHGM, 2011; Mişe, 2015; Kara & Doğan, 2018; Uzunoğlu, 2016; Scott vd., 2013; Celbiş & Gökdoğan; Erbek vd., 2004; Oral vd., 1997; Uçan, 2007).

Boşanmış bireylerin eski eşleri ile arasındaki ilişkiyi etkileyen bir etmen olarak aktardığı diğer bir sorun ise eşleri tarafından aldatılmayı tecrübe etmeleridir. Evlilik dışındaki romantik ilişki genellikle ıstırabı, güven kaybını ve belirsizlikleri peşinden getirmektedir (Fife vd., 2008). Dahası çiftlerin ilişki istikrarını, performansını ve tahammülünü etkilemekle birlikte evliliğin bozulmasına da zemin hazırlamaktadır (Mark vd., 2011; Amato & Rogers, 1997). Nitekim K18 kodlu katılımcı aldatılmayı tecrübe ettikten sonra evliliklerinin üzerine kurulu olduğu binanın kolonlarının yıkıldığını aktararak aldatmanın ilişkiyi nasıl yıprattığını özetlemektedir. Kimi araştırmacılar aldatmaya götüren faktörleri incelendiğinde kişilerin mikrosistem bağlamındaki cinsiyetleri (Kuroki, 2013; Atkins vd., 2001; Atkins & Kessel, 2008; Ogwokhademhe & Ishola, 2013; Isiugo-Abanihe, 1994; Adamopoulou, 2013; Alves, 2018), yaşları (Wiederman, 1997), eğitimleri (Munsch, 2015), biyolojik (Fisher vd., 2009) ve psikolojik özellikleri (Carver, 1989; Altget vd., 2018; Shackelford vd., 2008), aldatmaya karşı tutum ve geçmiş tecrübeleri (Wiederman, 1997; Whisman & Snyder, 2007; Brase vd., 2014; Martins vd., 2016; Toplu-Demirtaş & Fincham, 2018) ve partner çekicilik algıları (Mark vd., 2011) gibi bireysel özelliklerinin aldatma davranışı ile ilişkili olduğunu aktarmakla birlikte eşler arası evlilik tatmini, mutluluk, iyi birliktelik (Atkins vd., 2001; Adamopoulou, 2013; Shackelford vd., 2008; Previtti & Amato, 2004; DeMaris, 2009; Scott vd., 2017; Isanejad & Bagher, 2018) ve cinsel tatmin (Ferron vd., 2016; McNulty & Widman, 2014; Kwena vd., 2014; Scott vd., 2017; Prins vd., 1993) gibi kişisel arası durumların aldatma ile daha çok ilişki olduğu tespit etmeşlerdir (Haseli vd., 2019). Aldatma davranışını etkileyen çeşitli faktörler olsa da gerçekleşmesinin ardından karşı tarafın ayrılık/boşanma düşüncelerine yol açabilmektedir. Nitekim bu çalışmanın katılımcıları ilişkilerini sonlandırma ve boşanma kararlarında aldatılmış olmanın önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bu eğilim literatürdeki hem ulusal hem de uluslararası diğer çalışmalarda da görülmektedir (Sucu, 2007; TÜİK, 2017; Aktaş Akoğlu & Küçükkaragöz, 2018; Shackelford vd., 2008; Amato & Previtti, 2003; Cleek & Pearson, 1985; Kitson & Holmes, 1992; Amato & Cheadle, 2005; Meder & Gültekin, 2012; Aybey, 2015; Scott vd., 2013; ATHGM, 2011; Mişe, 2015; Kara & Doğan, 2018; Güven & Köroğlu, 2023; Feres-Carneiro, 2003).

SINIRLILIKLAR

Çalışmanın sınırlılıkları arasında, genellenebilirliği sınırlayan nitel yapısı ve evlilik sorunlarına önyargılı bir bakış açısı sunabilecek olan sadece boşanmış bireylere odaklanılması yer almaktadır. Gelecekteki araştırmalar, daha kapsamlı bir anlayış için hem boşanmış hem de evli bireylerin bakış açılarını dahil etmekten ve nicel yöntemleri kullanmaktan fayda sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Abreu-Afonso, J., Ramos, M. M., Queiroz-Garcia, I., & Leal, I. (2022). How couple's relationship lasts over time? A model for marital satisfaction. *Psychological reports*, *125*(3), 1601-1627. https://doi.org/10.1177/0033294121100065

Adamopoulou, E. (2013). New facts on infidelity. *Economics Letters*, 121(3), 458-462. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2013.09.025

Aktaş Akoğlu, Ö., & Küçükkaragöz, H. (2018). Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrasında Karşılaşılan Güçlükere İlişkin Bir Araştırma: İzmir İli Örneği. *Journal of Society & Social Work*, *29*(1).

Aktaş, Ö. (2011). *Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrasında Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

AhmadiGatab, T., & Khamen, A. B. Z. (2011). Relation between communication skills and marital-adaptability among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 1959-1963. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.380

Akyuz, G., Kugu, N., Dogan, O., & Ozdemir, L. (2002). Bir Psikiyatri Poliklinigine Basvuran Evli Kadın Hastalarda Aile Ici Siddet, Evlilik Sorunları, Basvuru Yakinmasi ve Psikiyatrik Tani. *In Yeni Symposium* (Vol. 40, No. 2, pp. 41-48).

Alexander, A. L. (2008). Relationship resources for coping with unfulfilled standards in dating relationships: Commitment, satisfaction, and closeness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(5), 725-747. https://doi.org/10.1177/0265407508093783

Altgelt, E. E., Reyes, M. A., French, J. E., Meltzer, A. L., & McNulty, J. K. (2018). Who is sexually faithful? Own and partner personality traits as predictors of infidelity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(4), 600-614. https://doi.org/10.1177/0265407517743085

Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A., & Tod, A. M. (2009). Ethical Issues in the Use of In-Depth Interviews: Literature Review and Discussion. *Research Ethics, 5(2), 48–54.* https://doi.org/10.1177/174701610900500203

Alves, M. L. M. B. (2018). *Physical attractiveness: sexual satisfaction, promiscuity and infidelity* (Publication No. 14257870) [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Amato, P. R., & Cheadle, J. (2005). The long reach of divorce: Divorce and child well-being across three generations. *Journal of Marriage and Family*, 67(1), 191-206. https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00014.x

Amato, P.R., James, S.L. (2018). Changes in Spousal Relationships over the Marital Life Course. Alwin, D., Felmlee, D. ve Kreager, D. (Eds), *Social Networks and the Life Course* (s. 139-158). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71544-5_7

Amato, P. R., & Previti, D. (2003). People's reasons for divorcing: Gender, social class, the life course, and adjustment. *Journal of Family Issues,* 24(5), 602-626. https://doi.org/10.1177/0192513X03254507

Amato, P. R., & Rogers, S. J. (1997). A longitudinal study of marital problems and subsequent divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 612–624. https://doi.org/10.2307/353949

Apter, T. (1986). *Loose relations: Your in-laws and you. London*. MacMillian Press.

ASAGEM (TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı). (2009). Boşanma Nedenleri Araştırması, Ankara.

Atkins, D. C., Baucom, D. H., & Jacobson, N. S. (2001). Understanding infidelity: Correlates in a national random sample. Journal of Family Psychology, 15(4), 735–749. https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.4.735

Atkins, D. C., & Kessel, D. E. (2008). Religiousness and infidelity: Attendance, but not faith and prayer, predict marital fidelity. *Journal of Marriage and Family*, 70(2), 407-418. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00490.x

Aybey, S. (2015). Aile ve dini rehberlik bürolarına gelen sorular ışığında kadınların boşanma nedenleri (Ege Bölgesi Örneği), *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (4): 104-126. https://doi.org/10.17859/pauifd.00033

Batık, M. V., & Kalkan, M. (2019). The Impact of "Marital relationships enrichment program for couples in the period of transition to parenthood" on marital satisfaction. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1346-1366. https://doi.org/10.15869/itobiad.513869

Bell, N. K. (2020). *Considering Children and Finances in Divorce Decision-Making* [Doctoral dissertation, University of Minnesota]. https://conservancy.umn.edu/handle/11299/216413

Belsky, J. (1985). Exploring individual differences in marital change across the transition to parenthood: The role of violated expectations. *Journal of Marriage and the Family, 47, 1037–1044. https://doi:10.2307/352348*

Belsky, J., Spanier, G. B. & Rovine, M. (1983). Stability and change in marriage across the transition to parenthood. *Journal of Marriage & the Family*, 45 (3), 567−577. *https://doi.org/10.2307/351661*

Belsky, J., Lang, M. E., & Rovine, M. (1985). Stability and change in marriage across the transition to parenthood: A second study. *Journal of Marriage and the Family*, 855-865. https://doi.org/10.2307/352329

Belsky, J., & Rovine, M. (1990). Patterns of marital change across the transition to parenthood: Pregnancy to three years postpartum. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 5 – 19. https://doi.org/10.2307/352833

Belsky, J., Lang, M., & Huston, T. L. (1986). Sex typing and division of labor as determinants of marital change across the transition to parenthood. Journal of Personality and Social Psychology, 50(3), 517–522. https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.517

Berg-Cross, L. (1997). *Couples therapy*. Sage.

Berg, C. A., & Upchurch, R. (2007). A developmental-contextual model of couples coping with chronic illness across the adult life span. *Psychological Bulletin*, 133(6), 920–954. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.6.920

Bertoni, A., & Bodenmann, G. (2010). Satisfied and dissatisfied couples: Positive and negative dimensions, conflict styles, and relationships with family of origin. *European Psychologist*, 15(3), 175–184. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000015

Biehle, S. N., & Mickelson, K. D. (2012). Provision and receipt of emotional spousal support: The impact of visibility on well-being. *Couple and Family Psychology: Research and Practice,* 1(3), 244–251.

Birchler, G. R., & Webb, L. J. (1977). Discriminating interaction behaviors in happy and unhappy marriages. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(3), 494–495. https://doi.org/10.1037/0022-006X.45.3.494

Birditt KS, Brown E, Orbuch TL, & McIlvane JM (2010). Marital Conflict Behaviors and Implications for Divorce Over 16 Years. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1188–1204. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00758.x

Bodenmann, G., Charvoz, L., Bradbury, T. N., Bertoni, A., Iafrate, R., Giuliani, C., Banse, R., & Behling, J. (2006). Attractors and barriers to divorce: A retrospective study in three european countries. *Journal of Divorce & Remarriage*, 45(3-4):1-23. https://doi:10.1300/J087v45n03_01

Boisvert, M. M., Wright, J., Tremblay, N., & McDuff, P. (2011). Couples' reports of relationship problems in a naturalistic therapy setting. *The Family Journal*, 19(4), 362-368. https://doi.org/10.1177/1066480711420044

Boland, J. P., & Follingstad, D. R. (1987). The relationship between communication and marital satisfaction: A review. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 13(4), 286–313. https://doi.org/10.1080/00926238708403901

Boisvert, M. M., Wright, J., Tremblay, N., & McDuff, P. (2011). Couples' reports of relationship problems in a naturalistic therapy setting. *The Family Journal*, 19(4), 362-368. https://doi.org/10.1177/1066480711420044

Bowden, J. L.-H. (2011). Engaging the student as a customer: A relationship marketing approach. *Marketing Education Review*, 21, 211–228. https://doi.org/10.2753/MER1052-8008210302

Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. (1973). *Invisible loyalties*. Harper and Row.

Bradbury, T. N., & Fincham, F. D. (1992). Attributions and behavior in marital interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 613–628. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.613

Brase, G. L., Adair, L., & Monk, K. (2014). Explaining sex differences in reactions to relationship infidelities: Comparisons of the roles of sex, gender, beliefs, attachment, and sociosexual orientation. Evolutionary Psychology, 12(1), 73–96. https://doi.org/10.1177/147470491401200106

Brock, R. L., & Lawrence, E. (2008). A longitudinal investigation of stress spillover in marriage: Does spousal support adequacy buffer the effects? *Journal of Family Psychology*, 22, 11–20. https://doi:10.1037/0893-3200.22 .1.11

Brock, R. L., & Lawrence, E. (2010). Support adequacy in marriage: Observing the platinum rule. Kieran T. Sullivan & J. Davila (Eds.), *Support processes in intimate relationships* (s. 3–25). Oxford Press. https://doi.rog/10.1093/acprof:oso/9780195380170.003.0001

Bryant, C., & Conger, R. D. (1999). Marital success and domains of social support in long-term relationships: Does the influence of network members ever end? *Journal of Marriage and Family*, 61, 437–450. https://doi.org/10.2307/353760

Bryant, C. M., Conger, R. D., & Meehan, J. M. (2001). The influence of in-laws on change in marital success. Journal of Marriage and Family, 63(3), 614–626. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00614.x

Kara, B., & Doğan, S. (2018). TÜRK AİLE YAPISINDA BOŞANMA NEDENLERİ: AKSARAY İLİ ÖRNEĞİ. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 48-66.

Brenning, K., & Soenens, B. (2017). A self-determination theory perspective on postpartum depressive symptoms and early parenting behaviors. *Journal of Clinical Psychology*, 73(12), 1729–1743. https://doi.org/10.1002/jclp.22480

Brignone, E., Sorrentino, A. E., Roberts, C. B., & Dichter, M. E. (2018). Suicidal ideation and behaviors among women veterans with recent exposure to intimate partner violence. *General hospital psychiatry*, 55, 60-64. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2018.10.006

Broderick, J.E. (1981). A method for derivation of areas of assessment in marital relationships. *The American Journal of Family Therapy*, 9, 25-34. https://doi.org/10.1080/01926188108250394

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 267–283. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267

Chasin, R., Grunebaum, H., & Herzig, M. (1990). *One couple, four realities*. Guilford

Christensen, A., & Heavey, C.L. (1990). Gender and social structure in the demandtwithdraw pattern of marital conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 73-82

Chisholm, C. A., Bullock, L., & Ferguson II, J. E. J. (2017). Intimate partner violence and pregnancy: epidemiology and impact. *American journal of obstetrics and gynecology*, 217(2), 141-144. https://doi.org/10.1016/j.ajog.2017.05.042

Cleek, M. G., & Pearson, T. A. (1985). Perceived causes of divorce: An analysis of interrelationships. *Journal of Marriage and the Family*, 179-183. https://doi.org/10.2307/352080

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Clements, M., Martin, S., Cassil, A., & Soliman, N. (2011). Declines in marital satisfaction among new mothers: Broad strokes versus fine details. *Journal of Marriage and Family*, 73(1), 13–17. https://doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00783.x

Cowan, C., Cowan, P., Heming, G., Coyah, W., Curtis-Boles, H., & Boles, A. (1985). Transitions to parenthood: His, hers, theirs. *Journal of Family Issues*, 6, 451–481. https://doi:10.1177/019251385006004004

Cowan, C. P. & Cowan, P. A. (1995). Interventions to ease the transition to parenthood: Why they are needed and what they can do. *National Council on Family Relations*, 44, 412−423. https://doi.org/10.2307/584997

Cramer, D., & Jowett, S. (2010). Perceived empathy, accurate empathy and relationship satisfaction in heterosexual couples. *Journal of social and Personal relationships*, 27(3), 327-349. https://doi.org/10.1177/0265407509348384

Cai, L., Wang, S., & Zhang, Y. (2020). Vacation travel, marital satisfaction, and subjective wellbeing: A Chinese perspective. *Journal of China Tourism Research*, 16(1), 118–139. https://doi. org/10.1080/19388160.2019.1575304

Çalışkan, M. (2017). Aile işlevselliğinin evlilik doyumuyla incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 59-74. https://doi.org/10.21560/spcd.v17i33911.337721

Celbiş, O., & Gökdoğan, M. R. (2005). Adli Tıp Kurumu'na 2000-2001 yıllarında akıl hastalığı açısından muayene edilmek üzere gönderilen ve aleyhlerinde akıl hastalığı varlığı iddiasıyla boşanma davası açılan olguların değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp Dergisi*, 2(1), 5-8.

Cherlin, A. J. (2004). The deinstitutionalization of American marriage. *Journal of Marriage and Family, 66(4), 848–861. https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00058.x*

Cleek, M. G., & Pearson, T. A. (1985). Perceived causes of divorce: An analysis of interrelationships. Journal of Marriage and the Family, 179-183. https://doi.org/10.2307/352080

Clarkson, M. (1988).Problématique de l'abus exercé à l'endroit des personnes âgées(Working document). Québec: Ministère de la santé et services sociaux.

Coyne, J. C., Thompson, R., & Palmer, S. C. (2002). Marital quality, coping with conflict, marital complaints, and affection in couples with a depressed wife. Journal of family psychology, 16(1), 26.

Çiftçi Arıdağ, N., Erus, S. M., & Ünsal Seydooğlulları, S. (2019). EŞ DESTEĞİNİN EVLİLİK DOYUMU VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ İLE İLİŞKİSİ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1014-1024.

Dehle, C., Larsen, D., & Landers, J. (2001). Social support in marriage. *American Journal of Family Therapy*, 29, 307–324. https://doi.org/10.1080/01926180126500

DeMaris, A. (2009). Distal and proximal influences on the risk of extramarital sex: A prospective study of longer duration marriages. *Journal of Sex Research*, 46(6), 597-607. https://doi.org/10.1080/00224490902915993

T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2009). "Boşanma Nedenleri Araştırması". Rapor, Ankara

Dew, J., & Wilcox, W. (2011). If momma ain't happy: explaining declines in marital satisfaction among new mothers. *Journal of Marriage and Family*, 73(1), 1–12. https://doi:10.1111/j.1741- 3737.2010.00782.x

Dhaliwal, J. (2021). *What Are the Factors Contributing to Long-Lasting Marriages?* (Publication No. 28498882) [Doctoral dissertation, Alliant International University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Dillon G, Hussain R, Loxton D, Rahman S. Mental and physical health and intimate partner violence against women: A review of the literature. *nternational journal of family medicine*. *International journal of family medicine*, 2013(1), 313909.. https://doi:10.1155/2013/313909

Don, B. P., & Mickelson, K. D. (2014). Relationship satsifaction across the transition to parenthood among low-risk parents. *Journal of Marriage and Family*, 76(3), 677–692. https://doi.org/10.1155/2013/313909

Dush, C.M.K., & Amato, P.R. (2005). Consequences of relationship status and quality for subjective well-being. *Journal of Personal and Social Relationships*, 22(5), 607–627. https://doi.org/10.1177/0265407505056438

England, P., & Kilbourne, B. (1990). Markets, marriages, and other mates: The problem of power. R. Friedland & S. Robertson (Eds.), *Beyond the marketplace: Rethinking economy and society* (pp. 163– 188). Aldine de Gruyter.

Erbek, E., Eradamlar, N., Beştepe, E., Akar, H., & Alpkan, L. (2004). Kadına yönelik fiziksel ve cinsel şiddet: üç grup evli çiftte karşılaştırmalı bir çalışma. *Düşünen Adam*, 17(4), 196-204.

Ersanlı, K. ve Kalkan, M. (2008). *Evlilik ilişkilerini geliştirme (Kuram ve uygulama)*. Nobel Yayın Dağıtım

Eskin, M. (2012). Evlilik terapisi için başvuran çiftlerin evlilik doyumu ve evlilik terapisiyle hakkındaki görüşleriyle ilişkili etmenler. *Klinik Psikiyatri*, 15(1), 226-237.

Fackrell, T. A. (2012). *Wandering in the wilderness: A grounded theory study of the divorce or reconciliation decision-making process* (Publication No. 3136) [Doctoral Dissertation, Brigham Young University]. BYU Scholars Archive.

Farooqi, S. R. (2014). The Construct of Relationship Quality. *Journal of Relationships Research*, 5, 1-12. https://doi.org/10.1017/jrr.2014.2https://doi.org/10.1017/jrr.2014.2

Fellows, K. J., Chiu, H.-Y., Hill, E. J., & Hawkins, A. J. (2015). Work–Family Conflict and Couple Relationship Quality: A Meta-analytic Study. *Journal of Family and Economic Issues*, 37(4), 509–518.

Feres-Carneiro, T. (2003). Separacao: O doloroso processo de dissolucao da conjugalidade. *Estudos de Psicologia*, 8, 367–374. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300003

Ferron, A., Lussier, Y., Sabourin, S., & Brassard, A. (2016). The role of internet pornography use and cyber infidelity in the associations between personality, attachment, and couple and sexual satisfaction. *Social Networking*, 6(1), 1-18. https://doi.org/ 10.4236/sn.2017.61001

Fife, S. T., Weeks, G. R., & Gambescia, N. (2008). Treating infidelity: An integrative approach. *The Family Journal*, 16(4), 316-323. https://doi.org/10.1177/1066480708323205

Fisher, A. D., Corona, G., Bandini, E., Mannucci, E., Lotti, F., Boddi, V., Forti, G., & Maggi, M. (2009). Psychobiological correlates of extramarital affairs and differences between stable and occasional infidelity among men with sexual dysfunctions. *Journal of Sexual Medicine*, 6(3), 866–875. https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2008.01140.x

Fowers, B. J., Laurenceau, J.-P., Penfield, R. D., Cohen, L. M., Lang, S. F., Owenz, M. B., & Pasipanodya, E. (2016). Enhancing relationship quality measurement: The development of the Relationship Flourishing Scale. *Journal of Family Psychology, 30(8), 997–1007.*

Frazer, M. (1986). Domestic violence: a medicolegal review. *Journal of forensic sciences*, 31(4), 1409-1419. https://doi.org/10.1520/JFS11919J

Garcia, M. L. T., & Tassara, E. T. O. (2003). Problemas no casamento: Uma analise qualitativa. *Estudos de Psicologia*, 8, 127–133. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100014

Gelles, R. J. (1985). Family violence. *Annual review of sociology*, 11(1), 347-367. https://doi.org/10.1146/annurev.so.11.080185.002023

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Geiss, S. K., & O'Leary, K. D. (1981). Therapist ratings of frequency and severity of marital problems: Implications for research. *Journal of Marital and Family Therapy*, 7, 515-520. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1981.tb01407.x

Globerman, J. (1996). Motivations to care: Daughters- and sons-in-law caring for relatives with Alzheimer's disease. *Family Relations*, 45, 37–45. https://doi.org/10.2307/584768

Gmelch, S., & Bodenmann, G. (2007). Dyadisches Coping in Selbst-und Fremdwahrnehmung als Prädiktor für Partnerschaftsqualität und Befinden [Dyadic coping in the self and partner perception as a predictor of relationship quality and well-being]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15, 177–186. https://doi.org/10.1026/0943-8149.15.4.177

Goetting, A. (1990). Patterns of support among in-laws in the United States. *Journal of Family Issues*, 11, 67–90. https://doi.org/10.1177/019251390011001005

Goldberg, M. (1987). Patterns of disagreement in marriage. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 21, 47–57

Goldberg, W. A., Michaels, G. & Lamb, M. E. (1985). Husbands' and wives' adjustment to pregnancy and first parenthood. *Journal of Family Issues*, 6 (4), 483-503. https://doi.org/10.1177/019251385006004005

Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce?: The relationship between marital processes and marital outcomes.* Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781315806808

Gottman, J. M. & Notarius, C. I. (2000). Decade review: Observing marital interaction. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 927−947. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.00927.x

Güven, N., & Köroğlu, A. (2023). Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrası Psikososyal Uyum: Trabzon İli Örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Özel Sayısı), 1-24. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1279194

Haseli, A., Shariati, M., Nazari, A. M., Keramat, A., & Emamian, M. H. (2019). Infidelity and its associated factors: A systematic review. *The journal of sexual medicine*, 16(8), 1155-1169. https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2019.04.011

Haris, F., & Kumar, A. (2018). Marital satisfaction and communication skills among married couples. *Indian Journal of Social Research*, 59.

Hassebrauck, M., & Fehr, B. (2002). Dimensions of Relationship Quality. *Personal Relationships*, 9(3), 253–270. *https://doi.org/10.1111/1475-6811.00017*

Heale, R., & Twycross, A. (2017). What is a case study? *Evidence Based Nursing, 21(1), 7–8.* https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845

Heffner, K. L., Kiecolt-Glaser, J. K., Loving, T. J., Glaser, R., & Malarkey, W. B. (2004). Spousal support satisfaction as a modifier of physiological responses to marital conflict in younger and older couples. *Journal of Behavioral Medicine*, 27, 233-254. https://doi.org/10.1023/B:JOBM.0000028497.79129.ad

Holden, G. W. (2003). Children exposed to domestic violence and child abuse: Terminology and taxonomy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, 151-160. https://doi.org/10.1023/A:1024906315255

Horsley, G. (1997). In-laws: Extended family therapy. American *Journal of Family Therapy*, 25, 18–27. https://doi.org/10.1080/01926189708251051

Houts, R. M., Barnett-Walker, K. C., Paley, B., & Cox, M. J. (2008). Patterns of couple interaction during the transition to parenthood. *Personal Relationships*, 15(1), 103–122. https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2007.00187.x

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Huston, T. L., Caughlin, J. P., Houts, R. M., Smith, S. E., & George, L. J. (2001). The connubial crucible: Newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 237–252.

Isanejad, O., & Bagheri, A. (2018). Marital quality, loneliness, and internet infidelity. Cyberpsychology, *Behavior, and Social Networking*, 21(9), 542-548. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0602

Isiugo-Abanihe, U. C. (1994). Extramarital relations and perceptions of HIV/AIDS in Nigeria. *Health Transition Review*, 111-125.

Jackson, J., & Berg-Cross, L. (1988). Extending the extended family: The mother-in-law and daughter-in-law relationship of Black women. *Family Relations*, 37, 293–297. https://doi.org/10.2307/584565

James, K. (1989). When twos are really threes: The triangular dance in couple conflict. *Australia and New Zealand Journal of Family Therapy*, 10, 179–186. https://doi.org/10.1002/j.1467-8438.1989.tb00763.x

Johnson, M. D., Cohan, C. L., Davila, J., Lawrence, E., Rogge, R. D., Karney, B. R., Sullivan, K. T., & Bradbury, T. N. (2005). Problem-solving skills and affective expressions as predictors of change in marital satisfaction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(1), 15–27. https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.1.15

Julien, Danielle, Markman, Howard J., Léveillé, Sophie, Chartrand, Elise, & Bégin, Jean. (1994). Networks' support and interference with regard to marriage: Disclosures of marital problems to confidants. *Journal of Family Psychology*, 8(1), 16-31.

Kanewischer, E. J., & Harris, S. M. (2015). Deciding not to un–do the "I do:" therapy experiences of women who consider divorce but decide to remain married. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(3), 367-380. https://doi.org/10.1111/jmft.12064

Karal, D. ve Aydemir, E. (2012). Türkiye'de Kadına Yönelik Şiddet. Ankara: USAK / Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu

Kaya, T. (2016). İstanbul'da Yaşayan Boşanmış Kadın ve Erkeklerin Boşanma Deneyimleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46): 409-430.

Kızmaz, Z., & Altuğ, S. (2019). Aile sorunlarının ortaya çıkmasında ebeveyn müdahalelerinin etkisi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 538-557.

Khatibi, S., Gudarzi, M., & Yarahmadi, Y. (2021). Effectiveness of Satisfactory Marriage Training Intervention in Marital Conflicts and Marital Disillusionment. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 8(1), 13-18.

Kiecolt-Glaser, J. K., & Newton, T. L. (2001). Marriage and health: His and hers. *Psychological Bulletin*, 127, 472–503.

Kitson, G. C., & Holmes, W. M. (1992). *Portrait of divorce: Adjustment to marital breakdown*. Guilford Press.

Knoester, C., & Booth, A. (2000). Barriers to divorce: When are they effective? When are they not? *Journal of Family Issues*, 21(1), 78-99. https://doi.org/10.1177/019251300021001004

Krug, E. G., Mercy, J., Dahlberg, L., & Zwi, A. (2002). Violence by intimate partners. *World report on violence and health* (pp. 87– 122). Geneva: World Health Organization.

Kucur, F., & Kelebek, Ö. (2021). Boşanmış Kadınların Boşanma Aşaması, Süreci ve Sonrasında Yaşadıkları Zorluklar: Esenler SHM Örneği. *Journal of Social Policy Conferences*(80), 231-266.

Kuersten-Hogan, R., & McHale, J. P. (2021). The transition to parenthood: A theoretical and empirical overview. R. Kuersten-Hogan & J. P. McHale (Eds.*), Prenatal family dynamics*. Springer.

Kurdek, L. A. (1995). Predicting change in marital satisfaction from husbands' and wives' conflict resolution styles. Journal of Marriage and the Family, 57(1), 153–164. https://doi.org/10.2307/353824

Kuroki, M. (2013). Opposite-sex coworkers and marital infidelity. *Economics Letters*, 118(1), 71-73. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2012.09.023

Kwena, Z., Mwanzo, I., Shisanya, C., Camlin, C., Turan, J., Achiro, L., & Bukusi, E. (2014). Predictors of extra-marital partnerships among women married to fishermen along Lake Victoria in Kisumu County, Kenya. *Plos one*, 9(4), e95298. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095298

Landis, M., Peter-Wight, M., Martin, M., & Bodenmann, G. (2013). Dyadic coping and marital satisfaction of older spouses in long-term marriage. *GeroPsych*. https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000077

Levenson, R. W., Carstensen, L. L., & Gottman, J. M. (1993). Long-term marriages: Age, gender, and satisfaction. *Psychology and Aging*, 8, 301–313. https://10.1037//0882-7974.8.2.301

Lavner, J. A., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2014). Relationship problems over the early years of marriage: Stability or change? *Journal of Family Psychology*, 28(6), 979–985. https://doi.org/10.1037/a0037752

Lavner, J. A., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2016). Does couples' communication predict marital satisfaction, or does marital satisfaction predict communication? *Journal of Marriage and the Family*, 78(3), 680–694. https://doi.org/10.1111/jomf. 12301

Lawrence, E., Pederson, A., Bunde, M., Barry, R. A., Brock, R. L., Fazio, E., Mulryan, L., Hunt, S., Madsen, L., & Dzankovic, S. (2008). Objective ratings of relationship skills across multiple domains as predictors of marital satisfaction trajectories. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(3), 445–466. https://doi.org/10.1177/0265407508090868

Laing, R. D., Phillipson, H., & Lee, A. R. (1966). *Interpersonal perception: A theory and a method of research*. Tavistock Publications.

Levinger, G. (1966). Sources of marital dissatisfaction among applicants for divorce. American Journal of Orthopsychiatry, 36(5), 803–807. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1966.tb02407.x

Litzinger, S., & Gordon, K. C. (2005). Exploring Relationships Among Communication, Sexual Satisfaction, and Marital Satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 31(5), 409–424. https://doi.org/10.1080/00926230591006719

Livsey, C. (1981). Marital fights over relatives. Medical *Aspects of Human Sexuality*, 15, 82–88.

Mark, K. P., Janssen, E., & Milhausen, R. R. (2011). Infidelity in heterosexual couples: Demographic, interpersonal, and personality-related predictors of extradyadic sex. *Archives of sexual behavior*, *40*, 971-982. https://doi.org/10.1007/s10508-011-9771-z

Markman, H. J., & Hahlweg, K. (1993). The prediction and prevention of marital distress: An international perspective. *Clinical Psychology Review, 13*(1), 29–43. https://doi.org/10.1016/0272-7358(93)90006-8

Markman, H. J., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., Ragan, E. P., & Whitton, S. W. (2010). The premarital communication roots of marital distress and divorce: The first five years of marriage. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 289–298. https://doi.org/10.1037/a0019481

Marks, L. D., Hopkins, K., Chaney, C., Monroe, P. A., Nesteruk, O., & Sasser, D. D. (2008). Together, we are strong: a qualitative study of happy, enduring African American Marriages. *Family Relations*, 57, 172–185. https://doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00492.x

Martins, A., Pereira, M., Andrade, R., Dattilio, F. M., Narciso, I., & Canavarro, M. C. (2016). Infidelity in dating relationships: Gender-specific correlates of face-to-face and online

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

extradyadic involvement. *Archives of Sexual Behavior*, 45, 193-205. https://doi.org/10.1007/s10508-015-0576-3

McHale, S. M., & Huston, T. L. (1985). The effect of the transition to parenthood on the marriage relationship: A longitudinal study. *Journal of Family Issues*, 6(4), 409-433. https://doi.org/10.1177/019251385006004002

McNulty, J. K., & Widman, L. (2014). Sexual narcissism and infidelity in early marriage. *Archives of sexual behavior*, 43, 1315-1325. https://doi.org/10.1007/s10508-014-0282-6

Meder, M., & Gültekin, M. (2012). Türkiye'de 2001-2009 Yillari Arasindaki Boşanma Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2012 Güz (17), 149-164

Mickelson, K. D., Claffey, S. T., & Williams, S. L. (2006). The Moderating Role of Gender and Gender Role Attitudes on the Link Between Spousal Support and Marital Quality. *Sex Roles*, 55(1-2), 73–82. https://doi.org/10.1007/s11199-006-9061-8

Miller, R. B., Yorgason, J. B., Sandberg, J. G., & White, M. B. (2003). Problems that couples bring to therapy: A view across the family life cycle. *The American Journal of Family Therapy*, 31(5), 395-407. https://doi.org/10.1080/01926180390223950

Mişe, M. A. (2015). *Boşanmanın sosyo-psikolojik ve dini sebepleri ve sonuçları üzerine sosyolojik bir araştırma (Uşak ili örneği)* (Publication No. 209327) [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez.

Mitnick, D. M., Heyman, R. E., Slep, A. M. S., Giresi, J., & Shanley, J. E. (2021). Impact of expectation violation on relationship satisfaction across the transition to parenthood. *Journal of Family Psychology*. https://doi.org/10.1037/fam0000870

Munsch, C. L. (2015). Her support, his support: Money, masculinity, and marital infidelity. *American Sociological Review*, 80(3), 469-495. https://doi.org/10.1177/0003122415579989

Neff, L. A., & Karney, B. R. (2007). Stress crossover in newlywed marriage: A longitudinal and dyadic perspective. *Journal of Marriage and Family*, 69, 594–607. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00394.x

South, S. C., & Krueger, R. F. (2013). Marital satisfaction and physical health: Evidence for an orchid effect. *Psychological Science*, 24, 373–378. https://doi.org/10.1177/0956797612453116

Niehuis, S., Reifman, A., Feng, D., & Huston, T. L. (2014). Courtship Progression Rate and Declines in Expressed Affection Early in Marriage. *Journal of Family Issues,* 37(8), 1074–1100. https://doi.org/10.1177/0192513X14540159

Ogwokhademhe, M., & Ishola, C. A. (2013). Factors responsible for extramarital affairs as perceived by married adults in Lagos, Nigeria. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 6, 37-46.

Oral E., A., Binici, S. A., Büyükçelik, D., Yazar, Ö. H. (1997). KRİZ OLGULARINDA AİLE İÇİNDE YAŞANAN ŞİDDET. *Kriz Dergisi*, 5(2). https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000012

Oruç, E. S. ve Kurt, A. (2009). Erzurum ve Bursa müftülüklerine 2005-2008 yıllarında gelen sorular ışığında kadınların boşanma talebinin nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 299-325.

Overall, N. C., & McNulty, J. K. (2017). What type of communication during conflict is beneficial for intimate relationships?. *Current opinion in psychology*, 13, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.03.002

Özabacı, N., Gamsız, Ö., Biçen. B. Ş., Altınok, A., Dursun, A., Sandıkçı, Ç., Altunbaş, T. ve Ağcagil, Y. (2015). Boşanmış kadınların umutsuzluk düzeyleri ve sosyal destek alma durumları. *Journal of Human Sciences*, 12 (1), 436-479.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Özuğurlu, Kurban (2006). "Karı Koca İlişkilerinden Doğan Sorunlar". H. Yavuzer (Eds.), *Ana- Baba Okulu* (12. baskı, 201-219). Remzi Kitabevi.

Papp, L.M., Cummings, E.M., & Goeke-Morey, M.C. (2009). For richer, for poorer: Money as a topic of marital conflict in the home. *Family Relations*, 58, 91-103. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00537.x

Papp, L. M., & Witt, N. L. (2010). Romantic partners' individual coping strategies and dyadic coping: Implications for relationship functioning. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 551–559. https://doi.org/10.1037/a0020836

Previti, D., & Amato, P. R. (2004). Is infidelity a cause or a consequence of poor marital quality?. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(2), 217-230. https://doi.org/10.1177/0265407504041384

Prins, K. S., Buunk, B. P., & VanYperen, N. W. (1993). Equity, normative disapproval and extramarital relationships. *Journal of Social and Personal relationships*, 10(1), 39-53. https://doi.org/10.1177/0265407593101003

Rehman, U. S., & Holtzworth-Munroe, A. (2007). A cross-cultural examination of the relation of marital communication behavior to marital satisfaction. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 759–763. https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.759

Risch, G. S., Riley, L. A., & Lawler, M. G. (2003). Problematic issues in the early years of marriage: Content for premarital education. *Journal of Psychology and Theology*, 31(3), 253-269.

Robles, T. F., Slatcher, R. B., Trombello, J. M., & McGinn, M. M. (2014). Marital quality and health: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 140(1), 140. https://doi.org/10.1037/a0031859

Sağlam, M. ve Aylaz, R. (2017). Çeşitli değişkenler açısından boşanmış bireylerin özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (51), 584-590. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1793

Samadaee-Gelehkolaee, K., McCarthy, B. W., Khalilian, A., Hamzehgardeshi, Z., Peyvandi, S., Elyasi, F., & Shahidi, M. (2016). Factors associated with marital satisfaction in infertile couple: A comprehensive literature review. *Global journal of health science*, 8(5), 96. https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n5p96

Sancaklı, D. (2014). *Boşanmış annelerin ve çocuklarının boşanma sürecine ilişkin yaşantıları* (Publication No. 370349) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi). YÖK Tez.

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2002). Finding the Findings in Qualitative Studies. *Journal of Nursing Scholarship*, 34(3), 213–219. https://doi:10.1111/j.1547-5069

Sarkisian, N., & Gerstel, N. (2004). Kin support among Blacks and Whites: Race and family organization. *American Sociological Review*, 69(6), 812-837. https://doi.org/10.1177/000312240406900604

Scott, S. B., Parsons, A., Post, K. M., Stanley, S. M., Markman, H. J., & Rhoades, G. K. (2017). Changes in the sexual relationship and relationship adjustment precede extradyadic sexual involvement. *Archives of sexual behavior*, 46, 395-406. https://doi.org/10.1007/s10508-016-0797-0

Scott, S. B., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., Allen, E. S., & Markman, H. J. (2013). Reasons for divorce and recollections of premarital intervention: Implications for improving relationship education. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 2(2), 131. https://doi.org/10.1037/a0032025

Seltzer, J. A. (2000). Families Formed Outside of Marriage. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1247–1268. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01247.x

Serovich, J., & Price, S. (1994). In-law relationships: A role theory perspective. *International Journal of Sociology of the Family*, 24, 127–146.

Shackelford, T. K., Besser, A. and Goetz, A. T. (2008). Personality, Marital Satisfaction, and Probability of Marital İnfidelity, *Individual Differences Research*, 6(1): 13-25.

Shafer, K., Jensen, T. M., & Larson, J. H. (2014). Relationship effort, satisfaction, and stability: Differences across union type. *Journal of Marital and Family Therapy*, 40(2), 212–232. https://doi.org/10.1111/jmft.12007

Silverstein, J. (1990). The problem with in-laws. *Journal of Family Therapy*, 14, 399–412. https://doi.org/10.1046/j..1992.00469.x

Soleimani, R., Ahmadi, R., & Yosefnezhad, A. (2017). Health consequences of intimate partner violence against married women: a population-based study in northern Iran. *Psychology, health & medicine*, 22(7), 845-850. https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1263755

Soylu, Y., & Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 44-54.

Stanley, S. M., Markman, H. J., & Whitton, S. W. (2002). Communication, conflict, and commitment: Insights on the foundations of relationship success from a national survey. *Family process*, 41(4), 659-675. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00659.x

Štifter, A., Mihalj, M., Rajhvajn Bulat, L., & Vuković, S. (2016). DIVORCE REASONS AS DETERMINANTS OF PARENTAL CARE AGREEMENT. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(2), 275-297. https://doi.org/10.3935/ljsr.v23i2.75

Stith, S. M., Green, N. M., Smith, D. B., & Ward, D. B. (2008). Marital satisfaction and marital discord as risk markers for intimate partner violence: A meta-analytic review. *Journal of Family Violence*, 23(3), 149–160. https://doi.org/10.1007/s10896-007-9137-4

Storaasli, R. D., & Markman, H. J. (1990). Relationship problems in the early stages of marriage: A longitudinal investigation. Journal of Family Psychology, 4(1), 80–98. *https://doi.org/10.1037/0893-3200.4.1.80*

Sucu, İ. (2007). *Boşanmış Kadınların Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrası Toplumsal Kabulleri (Sakarya İli Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sullivan, K. T., & Davila, J. (2010). *Support processes in intimate relationship*s. Oxford.

Şendil, G. ve Kızıldağ, Ö. (2005). *Evlilik çatışması ve çocuk* (1. baskı, s.118). Morpa Kültür Yayınları.

Şenyuva, G., & Yavuz, F. (2009). Fiziksel şiddet olgularında travma sonrası stres bozukluğunun değerlendirilmesi. *Adli Tıp Dergisi*, 23(1), 1-14.

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASPB). Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ATHGM). (2011). *Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2011.* Araştırma ve Sosyal Politika Serisi 02, İstanbul: Çizge Yayıncılık

Tarhanacı, M. (2017). Boşanma Avukatlarının Anlatısıyla Trabzon'da Aile ve Boşanma Olgusu, *İmgelem*, 1(1): 89-120.

Taş, E. (2014). EVLİLİK GÖÇÜYLE TÜRKİYE'DEN BELÇİKA'YA GELEN GELİNLER VE BOŞANMA SORUNU. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)* (20), 217-235.

Tav, A. Ş., Gültekin, B. K., & Arpacıoğlu, B. S. (2018). Aile içi fiziksel şiddete maruz kalmış evli kadınlarda klinik özellikler, çiftlerarası uyum ve cinsel yaşam kalitesi. *Klinik Psikiyatri*, 21, 254-260.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tellioğlu, P., & Özdemir, H. (2018). Kırsal kesimde yaşayan evli kadınların aile işlevlerinin evlilik uyumuna etkisi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 127-140.

The Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2019). Family Database. Retrieved from https://www.oecd.org/els/family/database.htm 27.03.2024

Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2017). *Qualitative study*. Europe PMC.

Terry, Trisha Marie, "In-laws and marital relationships" (2001). *Theses Digitization Project*. 2263. https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd-project/2263

Toplu-Demirtaş, E., & Fincham, F. D. (2018). Dating infidelity in Turkish couples: The role of attitudes and Intentions. *The Journal of Sex Research*, 55(2), 252-262. https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1365110

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2023). Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. Retrieved from https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023-53707#:~:text=Bin%20n%C3%BCfus%20ba%C5%9F%C4%B1na%20d%C3%BC%C5%9Fen%20evlenme,binde%206%2C63%20olarak%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti.&text=Bo%C5%9Fanan%20%C3%A7iftlerin%20say%C4%B1s%C4%B1%202022%20y%C4%B1l%C4%B1nda,binde%202%2C01%20olarak%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti.

TÜİK (2017). Aile Yapısı Araştırması, 2016. [Online] http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=4l2FZ1kVpNL8JhhkfQtRLqmnJtJ6xk6 sGXGwbChqTR9N0LY1K1bp!1813643467?id=21869 [Erişim Tarihi: 14.05.2020]

Twenge, J. M., Campbell, W. K., & Foster, C. A. (2003). Parenthood and marital satisfaction: A meta-analytic review. *Journal of Marriage and Family*, 65(3), 574–583. https://doi.org/10.1111/j.1741- 3737.2003.00574.x

Timothy-Springer, R., & Johnson, E. J. (2018). Qualitative study on the experiences of married couples. *Journal of human behavior in the social environment*, *28*(7), 889-902. https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1467291

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2011). Türkiye Aile Yapısı Araştırması Tespitler, Öneriler, Ankara.

Uçan, Ö. (2007). Boşanma sürecinde kriz merkezine başvuran kadınların retrospektif olarak değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 38-45.

Uçar, O. (2011). *İzmir aile mahkemelerinde boşanma davası görülen kadınların eş şiddetine maruz kalma durumu.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Yüksek Lisans Programı, İzmir

Uğur, S. B. (2014). Günümüzde Kadının Boşanma Deneyimleri: Akademisyen Kadınlar Üzerine Bir Araştırma. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(2), 293-326.

Uyar, Sezai (1999). *Boşanmış Bireylerin Evlilik Sürecine ve Bugüne İlişkin Psikolojik Sorunları Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Askeri Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları.

Uzunoğlu, N. (2016). *Türkiyede boşanma nedenleri: Bolu ili örneği* (Publication No. 447782) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez.

Van Damme, M., & Dykstra, P. (2018). Spousal resources and relationship quality in eight European countries. *Community, Work & Family*, 21(5), 541–563. https://doi.org/10.1080/13668803.2018.1526776

Vu, T. T. (2021). Love, affection and intimacy in marriage of young people in Vietnam. *Asian Studies Review*, 45(1), 100-116. https://doi.org/10.1080/10357823.2020.1798873

Yorgason, J. B., Sandberg, J. G., & White, M. B. (2003). Problems that couples bring to therapy: A view across the family life cycle. *The American Journal of Family Therapy*, 31, 395-407. https://doi.org/10.1080/01926180390223950

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yüksel-Kaptanoğlu, İ., Cavlin, A., & Ergocmen, B. A. (2015). *Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması.* Hacettepe Üniversitesi.

Waldemar, J. O. C. (2008). Terapia de casal [Couple therapy]. A. V. Cordioli (Ed.), *Psicoterapias: Abordagens atuais* (3. baskı, s.246–262). Artmed.

Whisman, M. A., Dixon, A. E., & Johnson, B. (1997). Therapists' perspectives of couple problems and treatment issues in couple therapy. *Journal of Family Psychology*, 11(3), 361–366. https://doi.org/10.1037/0893-3200.11.3.361

Whisman, M. A., & Snyder, D. K. (2007). Sexual infidelity in a national survey of American women: Differences in prevalence and correlates as a function of method of assessment. *Journal of Family Psychology*, 21(2), 147–154. https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.2.147

Wiederman, M. W. (1997). Extramarital sex: Prevalence and correlates in a national survey. *Journal of Sex Research*, 34(2), 167–174. https://doi.org/10.1080/00224499709551881

Williamson, H. C., Nguyen, T. P., Bradbury, T. N., & Karney, B. R. (2016). Are problems that contribute to divorce present at the start of marriage, or do they emerge over time? *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(8), 1120–1134. https://doi.org/10.1177/0265407515617705

World Health Organization. (2013). Global and regional estimates of violence against women: prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence. World Health Organization.

Extended Abstract

In the first quarter of the 21st century, an increase in rough divorce rates has been observed in both national and international publications. Rough divorce rates per 1,000 people worldwide have shown an increasing trend over approximately half a century. This trend is also observed in Turkey, with crude divorce rates increasing compared to the last 22 years. This increase indicates the need to understand the relationship problems experienced by spouses during marriage. This research aims to understand the relationship problems experienced by divorced individuals during their marriage and to reveal the factors affecting these relationships. The study of relationship problems in married couples is crucial for several reasons. Firstly, long-term romantic relationships, such as marriage, are among the most important matters in adults' lives. These relationships have the power to produce significant consequences for physical and psychological health. Secondly, understanding these problems can provide insights into the factors that lead to divorce, which can inform preventive measures and interventions. Lastly, by examining the experiences of divorced individuals, we can gain a deeper understanding of the challenges faced in marriages, which can contribute to improving couple counseling and therapy approaches. The study employed a qualitative research methodology using in-depth interviews with 18 divorced individuals (8 men and 10 women) who had been married for at least one year. Data were analyzed using descriptive analysis. The findings revealed several key themes related to relationship problems experienced by participants during their marriages: Emotional relationship problems including lack of moral and material support, lack of care/value and chronic restlessness, communication problems consisting of lack of communication and unhealthy communication patterns, problems shaped around children, failure to fulfill responsibilities, interference of other people in the relationship, physical and psychological violence and being cheated. The research findings were discussed by comparing them with other studies in the literature, focusing on each main theme and its sub-themes. Emotional relationship problems included three sub-themes: Lack of material and moral support, feeling being not cared/valued and not being understood especially including emotional contexts and experiencing chronic unrest. Lack of material and moral support was frequently cited by participants as a significant factor in their marital dissatisfaction. This aligns with previous research that emphasizes the importance of spousal support in marital satisfaction. Studies have shown that perceived partner support is associated with relationship satisfaction and that the adequacy of support, especially during stressful times, can significantly predict marital satisfaction. Under the heading of emotional problems, another situation where individuals experience problems is not being valued by their ex-spouses and not being

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

understood, including in an emotional context. Participants often expressed that their ex-spouses did not show them enough love and attention or failed to understand their emotional needs. This finding is consistent with previous studies that have found a lack of understanding and care/value to be associated with lower marital quality and higher divorce rates. Chronic unrest, characterized by constant conflicts and a tense home environment, was reported by many participants. This aligns with research indicating that high levels of conflict and negative interactions are predictive of lower marital satisfaction and higher likelihood of divorce. Communication problems comprised two sub-themes: Unhealthy communication and inability to communicate. Unhealthy communication patterns, such as criticism, not speaking as adult people, or fighting were frequently reported by participants. This finding is consistent with extensive research on marital communication, which has consistently shown that negative communication patterns are strongly associated with marital dissatisfaction and instability. The inability to communicate effectively was also a significant issue. Many participants reported periods of silence or avoidance of important discussions. This aligns with research showing that avoidance of communication can lead to the accumulation of unresolved issues and decreased marital satisfaction. The presence of children affected relationships in various ways, including changing dynamics, influencing divorce decisions, and sometimes being seen as a reason to maintain the marriage. Many participants reported a decline in marital satisfaction after having children, which is consistent with some studies showing a decrease in relationship quality during the transition to parenthood. However, it's important to note that other research has found positive effects of children on marriage, highlighting the complex nature of this factor. The presence of children also sometimes acted as a deterrent to divorce, which aligns with research showing that couples with children often delay or reconsider divorce due to concerns about the impact on their children. Failure to fulfill one's part of the responsibilities of marriage, thus placing more burden on the other, and also not understanding the seriousness of married life, i.e. being officially married but not living the important aspects of married life (such as not spending enough time at home) were seen as problems experienced during marriage. In parallel with this finding in the literature, it has been observed that the existence of a lack of responsibility harms the marriage, but if the opposite is in the case, the marriage is improved. The effect of other people on the relationship, particularly the interference of family members, especially in-laws, was often cited as a source of marital problems. Participants reported various forms of interference, ranging from unsolicited advice to direct involvement in decision-making processes within the marriage. This external influence often created tension between spouses, with some participants feeling that their partner prioritized their family of origin over the marital relationship. These findings are consistent with studies that have identified in-law relationships as a significant source of stress for many couples. Research has shown that boundaries issues with extended family can lead to decreased marital satisfaction and increased conflict between spouses. However, it's important to note that family involvement can also be positive, providing support and resources to the couple, highlighting the complex nature of these relationships. According to the participants, experiencing psychological and physical violence changes their perspectives on marriage. Participants' marital quality decreases as a result of being subjected to psychological, such as being insulted, ridiculed and offended, or direct physical violence as also found in the literature. Infidelity emerged as a particularly damaging factor in marital relationships. Participants who experienced infidelity described it as a pivotal event that fundamentally altered their perception of their spouse and the marriage. The discovery of infidelity often led to a profound sense of betrayal, loss of trust, and questioning of the entire relationship history. Some participants reported attempting to reconcile after infidelity but described ongoing struggles with trust and intimacy. This aligns with research showing that infidelity is one of the most challenging issues for couples to overcome and is strongly associated with decreased marital satisfaction and increased likelihood of divorce. In conclusion, this study reveals the multidimensional and complex nature of relationship problems between spouses. The findings can inform marriage and family counseling practices, helping professionals to better understand and address the issues faced by couples. The research also highlights the importance of early detection and intervention in marital problems. Limitations of the study include its qualitative nature, which limits generalizability, and the focus on only divorced individuals, which may present a biased view of marital problems. Future research could benefit from including perspectives from both divorced and married individuals and incorporating quantitative methods for a more comprehensive understanding. Future areas of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

research could include exploring preventive measures to address these relationship problems and examining how couples can strengthen their relationships, by continuing to explore these areas, we can work towards developing more effective strategies to support healthy and fulfilling marital relationships.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (386-403)

Examining National Higher Education Policy Initiatives in OECD Countries Attracting a Large Number of International Students

Yüksek Sayıda Uluslararası Öğrenci Çeken OECD Ülkelerindeki Ulusal Yükseköğretim Politika Girişimlerinin İncelenmesi

Can SAKAR*

Article Information

Submission: 07.08.2024
Acceptance: 23.04.2025

Doi:
Doi:
10.20296/tsadergisi.1529657

Key Words:
Comparative Education
Higher Education Policy
National Education
International Students

ABSTRACT

This study aims to comparatively examine national strategic higher education policy initiatives of selected OECD countries attracting a large number of international students. As an example of a multiple-case study, the study group comprised Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada. The data were the official strategic education policy documents of these countries and were obtained from the official government websites of these countries. The qualitative thematic analysis method was employed to analyze the data. The study concluded that visa and employment convenience, expanded national scholarship opportunities, advertisement and promotion of higher education, accreditation/recognition-related strategic policy initiatives, government and third-party partnerships, and strategies to enhance student well-being were the main themes observed in the national higher education policy documents. Analyzing the common similarities and tendencies in top-ranked OECD countries' national strategic higher education policy initiatives, this study offered a visionary perspective for other countries to revise or redesign their national education policies to attract more international students in the future.

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 07.08.2024
Kabul Tarihi: 23.04.2025

Doi:
Doi:
10.20296/tsadergisi.1529657

Anahtar Sözcükler:
Karşılaştırmalı Eğitim
Yükseköğretim Politikası
Ulusal Eğitim
Uluslararası Öğrenciler

ÖZET

Bu çalışma, yüksek sayıda uluslararası öğrenci çeken seçilmiş OECD ülkelerinin ulusal stratejik yükseköğretim politika girişimlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çoklu durum çalışması örneği olarak çalışma grubunu Avustralya, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Kanada oluşturmuştur. Veriler, bu ülkelerin resmi stratejik eğitim politika belgelerinden oluşmuş ve bu ülkelerin resmi internet sayfaları üzerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma; vize ve istihdam kolaylığı, genişletilmiş ulusal burs fırsatları, yükseköğretimin reklam ve tanıtımı, akreditasyon/tanınma kaynaklı stratejik politika girişimleri, hükümet ve üçüncü parti iş birlikleri ile öğrenci refahını artırmaya yönelik stratejilerin ulusal yükseköğretim politika belgelerinde gözlenen ana temalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma, üst sıralarda yer alan OECD ülkelerinin ulusal stratejik yükseköğretim politika girişimlerindeki ortak benzerlikleri ve eğilimleri analiz ederek diğer ülkelere daha fazla uluslararası öğrenci çekmek için mevcut ulusal eğitim politikalarını gözden geçirmeleri veya yeniden tasarlamaları konusunda vizyoner bir bakış açısı sunmaktadır.

Atıf İçin

Sakar, C. (2025). Examining National Higher Education Policy Initiatives in OECD Countries Attracting a Large Number of International Students. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,29*(2), 386-403. doi: tsadergisi.1529657

* Öğr.Gör.Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Bölümü, Ankara, can.sakar@jsga.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2829-7718

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

As a result of an increasing momentum of internationalization and its various effects on higher education after the Cold War period (Bamberger & Morris, 2024; de Wit & Altbach, 2021; Tarc, 2019), the educational policies, thoughts, or implementations of countries have gained critical significance in the global context. In higher education, Knight (1994) explains internationalization as "the process of integrating an international dimension into the teaching/learning, research and service functions of a university or college" (p. 3). Today, interest in internationalization in higher education settings is increasing as this term has a multi-dimensional role in shaping countries and higher education institutions regarding their education-related expectations and purposes. At this point, HEIs tend to adopt constructivist and integrative processes through international faculty (Kim, 2016), international collaboration in research activities (Eduan, 2019; Fan et al., 2022; Romani-Dias et al., 2019), exchange/mobility programs among students and/or scholars (Asaoka & Yano, 2009; Bohman & Borglin, 2014; Morley et al., 2018; Slatinska, 2023; Zheng et al., 2020), and international curricular strategies (Dell & Wood, 2010; Radjai & Hammond, 2021; Renfors, 2021; Svensson & Wihlborg, 2010) to have a multi-dimensional and effective internationalization framework. These factors, which aim to strengthen the mission of HEIs to have an international structure and shape the future policy plans of countries in higher education, play an active role in the formation of the internationalization concept comprehensively and effectively.

Nowadays, one of the crucial indicators in understanding and explaining the internationalization of higher education is the presence of international students (Teichler, 2017). Various factors directly affect the thoughts of international students about which country to choose for higher education. From the view of international students, the desire to get a qualified education from prestigious HEIs (Beine et al., 2014; Hazen & Alberts, 2006), the wide range of career and job opportunities that allow them to become a component of the existing national workforce in the countries having studied (Mazzarol & Soutar, 2002; Wei et al., 2020), and constructive policies adopted by countries for them (Hawthorne, 2008; Zheng, 2014) have an active role on the immense international student audiences who prefer to study abroad for the higher education purposes.

As a result of the disappearance of physical borders in education today, international students' intellectual identities and academic qualifications are vital for countries since these factors are the key sources of ongoing economic, educational, cultural, and social welfare for each country worldwide. Therefore, financial and scientific contributions that qualified international students who aim to conduct research activities in different fields can provide to the countries where they study can be a critical element for these countries to take a leading position among their stakeholders on a global scale (Altbach & Knight, 2007; Bound et al., 2021; Chankseliani, 2016; Tremblay, 2005). This situation is a negative factor for countries that provide student flow abroad due to the loss of the trained and qualified workforce and its subsequent effects (Gribble, 2008; Tremblay, 2002). Therefore, the contributions of international students who leave their home countries to get higher education at prestigious overseas HEIs and their positive reflections on host countries increase the significance of creating innovative, inclusive, and attractive education policies.

Previous research indicated that multiple factors, including the reputation of HEIs, employment density and richness of job opportunities, and financial, social, and cultural climates in host countries in favor of students were determinants in shaping international students' decisions to go abroad for higher education (Abbas et al., 2021; Ahmad et al., 2016; Ke et al., 2022; Kingeski & Olivella Nadal, 2020; Zhu & Reeves, 2019). For instance, in their study, Beine et al. (2014) found that the role of having a network, willingness to get a high-level education, and obtaining attractive life standards through cost-effectiveness were fundamental factors that affect students' decisions to go to various universities in OECD countries for study purposes. Through the US example, Hazen and Alberts (2006) revealed that international students' views on staying permanently in their host country where they came to pursue higher education are influenced by multiple factors, especially well-qualified education, professional job options, and better living conditions. Focusing on country-based factors that cause international student mobility through selected post-Soviet countries, Chankseliani (2016) revealed that the low employment chances in the active workforce

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

in their homeland and the low enrollment in higher education were the key variables that led students to study abroad. Based on the example of China, Wen and Hu (2019) found that the presence of world-renowned higher education institutions in the host country and the rising economy of the host country are essential factors that attract students to study abroad. Maringe and Carter (2007) focused on push and pull factors, which motivated students to study in UK universities by coming from different points of the world. In their study, they concluded that existing political and economic environments in students' home countries have created pushing effects, while the reputation of HEs, having an applicable and easily accessible application process, and quality in educational implementations were some of the reasons for pulling factors (Maringe & Carter, 2007).

This study aims to comparatively examine national higher education policy initiatives in the selected OECD countries (Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada), attracting a high volume of international students for higher education purposes. In light of longitudinal OECD data from 2018 to 2020 (OECD, 2024), the main reason for choosing these countries as study samples is that they are some of the best examples of OECD countries that attracted a high volume of international students. The total number of enrolled international students in these selected OECD countries between 2018 and 2020 is shown in **Table 1** below:

Table 1. *Enrolled international students in selected OECD countries (% of total)**

Countries	**2018**	**2018R****	**2019**	**2019R**	**2020**	**2020R**
Australia	26.503	2	28.375	2	25.995	2
New Zealand	19.680	3	20.769	3	17.485	7
United Kingdom	18.324	4	18.677	4	20.148	3
Canada	13.838	7	16.221	7	17.616	6

*This table is adapted from *International Student Mobility (indicator)* by OECD, 2024.
**R: Rank

According to the most recent OECD data, Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada are some of the countries that received a high volume of international students from 2018-2020 (OECD, 2024). At this point, having general and comprehensive insights into policy actions that can be implemented in other OECD countries where the number of international students is low may be vital in retaining successful and brilliant national students in their home countries. Based on this standpoint, this research is critical as it aims to discover current tendencies in national higher education policies of selected OECD countries that seem successful in attracting more international students for higher education purposes. Besides, unlike academic studies toward understanding the factors that pull students from their home countries to different world countries for educational purposes (Nefedova, 2021; Jiani, 2017; Jokila, 2019), there is a potential gap in the existing literature in terms of exploring and understanding the critical roles of education policies or strategic future education initiatives implemented by countries. Therefore, this research fills a fundamental gap in the current literature. This research reveals critical information and new insights about what other countries that are less successful or popular in attracting international higher education students should consider in their future higher education policy plans to become more competitive worldwide. Therefore, this research seeks to answer two research questions below:

1. What are the current higher education policy initiatives in Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada regarding attracting international students to higher education?

2. How can other world countries reshape their higher education policies and reorient their future higher education policy plans in the context of attracting international students to their higher education institutions?

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

METHODOLOGY

Research Design

This study reflects the main characteristics of a qualitative methodology since it aims to deeply explore and explain the comprehensive meanings of the data through different sources. Through the qualitative research methodology, researchers aim to reveal complex meanings, which are hidden behind the data, and try to put forward comprehensive explanations about the research problems (Creswell, 2013). By empowering itself through the key characteristics of qualitative methodology, this study is an example of a multiple-case study. The nature of the multiple case study offers researchers an opportunity to analyze data through various sources and reach multi-dimensional similar findings by comparing more than one case among themselves (Yin, 2003). Besides, the concluded results through this approach are more reliable as they shed light on the common sense of multiple cases (Baxter & Jack, 2008). Therefore, this study is a multiple-case study because it examines different cases (national education policies) in selected countries and aims to understand common similarities observed in these cases within the research questions.

Study Group

The study group consisted of four different upper-ranked OECD countries in terms of enrolled international students within their education systems. These countries are Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada. The selection procedure of the samples was structured in light of the purposeful sampling strategy. According to Patton (2002), "Studying information-rich cases yields insights and in-depth understanding rather than empirical generalizations" (p. 230). The extreme case sampling method was used as a sub-dimension of purposeful sampling. The reason is that this method focuses on identifying, selecting, and in-depth examining cases having more extreme or unexpected performance than other cases (Palinkas et al., 2015; Patton, 2002). Therefore, employing the extreme case sampling method, the researcher has selected and included samples from OECD countries with large numbers of international students (Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada) in the study group. Another reason why the researcher has specifically chosen these four OECD countries is that one of the official (or national) languages spoken in all these countries is English. This situation enabled the researcher to access the strategic policy documents in these countries in English and to examine the data comprehensively.

Data Collection Procedure

The data in this study consists of the national education policy strategies and plans of Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada. All documents and information regarding national strategies and plans were gathered by researchers from the official government websites of the OECD countries. The names of the official documents and online information sources located in government websites are *Australian Strategy for International Education 2021-2030*, *National Industry PhD Program – Program Guidelines*, *Research Training Program* (Australian Government, 2021; Australian Government Department of Education, 2023; Australian Government Department of Education, 2024), *International Education Strategy: global potential, global growth* (Department for Education & Department for International Trade, 2019), *Building on success: International education strategy 2019-2024* (Global Affairs Canada, 2019), and *International Education Strategy 2022-2030* (Ministry of Education, 2022).

The information and documents examined were obtained only from official governmental websites with the extension .gov (.govt for New Zealand) of the selected countries. Therefore, education policy strategies and plans prepared or expressed by non-governmental organizations in the selected countries were not included in the research process. After collecting official documents from government websites that could be relevant to the research objectives, the researcher read the content of each document to decide whether it included and explained the national higher education policy plans of the selected countries. In this context, official documents and information thoroughly explaining national higher education policy plans were included in the study group to be evaluated in the data analysis process, while others were not. These selection procedures

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

constituted the key criterion in the data collection process. Since the documents and online information collected from the official websites of the countries chosen were in English and open-access, the researcher did not encounter any difficulties in the data collection and analysis processes.

Data Analysis

The qualitative thematic analysis method was employed to analyze the gathered data. According to Braun and Clarke (2006), "Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data" (p. 79). As appropriate to the nature of the thematic analysis method, the research data were analyzed. Each theme was explained and interpreted based on the higher education policy initiatives and obtained outcomes as the answers to the research questions.

One of the triangulation strategies, the expert audit review, was employed in this study to provide the validity of this qualitative research (Patton, 2002, p. 562). This triangulation strategy depends on reviewing the data from different aspects, including collection processes and analysis procedures, by an external member accepted as neutral against the reviewing research (Patton, 2002). By employing this process, thoughts and recommendations of the expert about the quality and variety of the study group and the accurateness and comprehensiveness of the data analysis processes were taken into consideration by the researcher.

The main contribution provided by the expert to this study was that he suggested revising the first version of theme names created by the researcher. Through this suggestion, the researcher revised the names of the theme labels initially used in the study. Then, the expert also suggested the researcher a new focal point that might increase the coverage and quality of the study. The expert mentioned that the term industry is a significant factor that might shape the future of the national higher education policy strategies and plans of any country in the globalized world. Based on this new focal point provided by the expert, the researcher tried to access additional documents or information within the scope of the research questions. Through these phases, the researcher aimed to increase the overall study validity.

FINDINGS

Based on the analyzed data, six different themes regarding the higher education policies of selected OECD countries that aimed to attract international students were determined. These themes included visa and employment convenience, expanded national scholarship opportunities, advertisement and promotion of higher education, accreditation/recognition-related strategic policy initiatives, government and third-party partnerships, and strategies to enhance student wellbeing. However, these six themes were not common to all countries analyzed. **Table 2** provides a comparative framework showing the presence or absence of these six themes in each OECD country analyzed:

Table 2. *Themes by OECD countries*

Themes	UK	Australia	Canada	New Zealand
Visa and employment convenience	✓	✓	✓	✓
Expanded national scholarship opportunities	✓	✓	✓	×
Advertisement and promotion of higher education	✓	✓	✓	✓
Accreditation/recognition-related strategic policy initiatives	×	✓	×	×
Strategies to enhance student wellbeing	×	×	×	✓
Government and third-party partnerships	×	×	×	✓

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Visa and Employment Convenience

UK

The constructive role of international students in the United Kingdom's economic, cultural, social, and educational development shapes the fundamental dynamics of the UK's higher education policies and reform plans aimed at attracting brilliant brains from worldwide. According to the *International Education Strategy: global potential, global growth*, as one of the long-term expected policy outcomes adopted by the Government, the United Kingdom aims to attract at least 600,000 international students by 2030 to be included in its higher education system (Department for Education & Department for International Trade, 2019, p. 2). This long-term expectation enabled the Government to design and implement comprehensive higher education policies to make a global destination point for international students for educational purposes. The above document, which explains the UK's higher education policies and reform initiatives for international students, will be referred to as the Strategy in the following subsections relating to the UK.

The UK Government adopted the implementation of an attractive policy initiative that focuses on increasing active workforce participation through international students in UK higher education institutions. According to the Strategy, the UK Government aims to provide student-friendly visa and immigration procedures to international students (Department for Education & Department for International Trade, 2019). One of the constructivist policy plans made in favor of international students regarding this situation is that the Government offers a six-month post-graduation living permit to undergraduate and master's degree graduates and a 12-month post-graduation living permit to doctoral graduates, which will include an unlimited work permit in the UK (Department for Education & Department for International Trade, 2019, p. 12). Within three months before graduation from HEIs, the Government also enables international students to apply for a skilled work visa as well as allows them to change their current visas into skilled-work visas from their home countries within two years period beginning from graduation (Department for Education & Department for International Trade, 2019, p. 12). By doing these, the Government aims to provide a highly skilled workforce from recent graduates of international students and improve the overall quality of the UK's educational, economic, and social welfare.

Through another strategic policy action in favor of international students who aim to pursue higher education in the UK, the Government aims to provide student-friendly visa application procedures. The UK Government plans to not set any limit on the total number of students who can apply for a student visa in order to receive a high level of international student applications from different world countries (Department for Education & Department for International Trade, 2019, p. 13).

Australia

Among other OECD countries, Australia is another leading country that has been successful in attracting international students to its educational system to pursue postgraduate studies. The Australian Government plans to implement various higher education policies and reform plans to improve Australia's overall social, educational, and economic quality. *Australian Strategy for International Education 2021-2030, National Industry PhD Program – Program Guidelines*, and the *Research Training Program (RTP)* explain what the Government aims to develop and carry out new higher education policies or continue supporting existing strategic policies for international students in the short and long term (Australian Government, 2021; Australian Government Department of Education, 2023; Australian Government Department of Education, 2024).

The Australian Government aims to modify and improve the existing characteristics of visa regulations in favor of international students who may come to Australia for higher education purposes. Based on the *Australian Strategy for International Education 2021-2030*, one of the future policy movements that would improve the current restrictions on visas for international students (master's with coursework) is for the Government to increase the maximum length of stay in Australia on temporary graduate visas from two to three years (Australian Government, 2021, p. 26). Considering the crucial functions of VET graduates on the global growth of the country, the Government also increases the length of temporary graduate visas that can be used by these

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

graduates to 24 months by bypassing some of the academic and recognition-related conditions temporarily (Australian Government, 2021, p. 26).

Unlike New Zealand and Canada, it is worth mentioning that Australia has been one of the countries that have made the most radical decisions in favor of international students in terms of facilitating visas and improving employment opportunities along with the UK. For example, while the UK aims to allow international students to stay in the country for up to 12 months to find a qualified job, Australia plans to triple this period by giving international students three years (master's with coursework). This policy strategy is one of the critical indicators of Australia's belief in the future role and power of international students in the country.

New Zealand

The OECD report that shows the volume of international students coming to another country for higher education indicates that New Zealand was the third country among the others in attracting international students between 2018 and 2019 and the fifth country in 2020 (OECD, 2024). To sustain this success steadily, the New Zealand Government has set out a new strategic plan called the *International Education Strategy 2022-2030*, which aims to successfully implement different policy actions in the education sector. The main goals of this Strategy include offering a broad and cumulative development of New Zealand in international education among other countries, as well as enhancing the existing scope of educational and social opportunities for international students (Ministry of Education, 2022).

The *International Education Strategy 2022-2030* indicates that the New Zealand Government carries out the process of monitoring the most recent visa procedures for international students who will come from foreign countries and adopts measures to inform HEIs regarding the processing times of visa applications (Ministry of Education, 2022, p. 18). While the Government also aims to check the visa procedures, it also focuses on the work rights of international students in New Zealand. Although this policy action has not been well-explained step by step and it is not clear how it directly benefits international students, it is possible to argue that the existence of this action could encourage international students to choose New Zealand for higher education purposes.

Canada

The current international education strategy plan implemented by the Government of Canada established a solid and constructive framework for its international education initiatives and offered it for stakeholders' views. This strategic plan, called *Building on success: International education strategy 2019-2024*, sheds light on different types of international education initiatives that might increase the volume of international students by attracting them to higher education in Canadian HEIs (Global Affairs Canada, 2019). Even though this strategy has expired as of March 31, 2024, this document will be used in this study since there is no approved international education strategy focused on the future.

Through its strategic plan, the Government of Canada aims to create a functional process of obtaining student permits for dynamically, socially, and academically highly qualified international students who will contribute to Canada's long-term development. To make this initiative more effective, the Government plans to revise the immigration system, particularly immigration documents and formal procedures between visa applicants and government agencies, to design a more user-friendly structure (Global Affairs Canada, 2019, p. 10). Through this ongoing initiative, the Government aims to minimize the time required to decide whether applicants are eligible for visas for different purposes.

Expanded National Scholarship Opportunities

UK

The most recent higher education strategic policy plans highlight that the UK Government gives importance to financially supporting national scholarship programs to attract qualified and academically well-equipped international students to pursue their postgraduate education within the UK borders. The Strategy shows that the Government aims to continue bolstering specific

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

national scholarship programs, including the Chevening, Commonwealth, Marshall (only for US citizens), and Saltire Scholarship Program in Scotland (Department for Education & Department for International Trade, 2019, p. 24). The content of Chevening Scholarships, Commonwealth Scholarships, and Marshall Scholarships provided by the Foreign, Commonwealth & Development Office offers a comprehensive stipend that covers various expenses (e.g., living, arrival, study (tuition), etc.) in the UK for international students. Thanks to the comprehensive support that considers all the necessary financial, educational, and social requirements of international students through these national scholarship schemes, the Government aims to attract highly skilled people and nurture them as potential contributors to the cumulative development of the country in the future.

Australia

The role of scholarships in attracting students from different destinations of the world is vital. The Australian Government designs and implements national scholarship schemes for Australia's cumulative development by aiming to attract qualified and ambitious international students to Australia. Through a comprehensive and well-designed scholarship initiative, the *National Industry PhD Program*, the Government aims to build strong collaboration between selected PhD candidates in Australian HEIs and industrial organizations. Offering two tracks called Industry Linked PhD and Industry Researcher PhD for the eligible PhD candidates with this program, the Government organizes placements of these students into the selected industrial partners, and selected industrial organizations offer PhD candidates extensive salary and other financial support to conduct their research (Australian Government Department of Education, 2023). This opportunity offered by the Government allows students to develop and independently conduct their research without time, finance, equipment, or environmental restrictions thanks to the comprehensive support of industrial partners. With this program, students also have the chance to be at the forefront of the job market for future career opportunities by introducing their research through leading industrial organizations.

Through another similar scholarship opportunity called the *Research Training Program (RTP)*, the Government aims to offer comprehensive opportunities to international master's and doctorate students in Australian HEIs. With this program, the Government financially supports full-time research master's students for up to two years, part-time research master's students for up to four years, full-time research doctorate students for up to four years, and part-time research doctorate students for up to eight years, with a minimum of $32,192 and a maximum of $50,291 base for full-time for 2024 (Australian Government Department of Education, 2024).

Compared to the UK and Canada, the Australian Government offers more comprehensive and attractive opportunities to international students, especially those studying at the master's and doctorate level, within the scope of the national scholarship scheme. Although the UK and Canada have the same theme in their agenda, Australia also adopts internship opportunities that will contribute to the careers of international students as a national higher education policy in addition to financial support. This future higher education policy is a key strategic plan that attracts international students to the country thanks to its potential positive effects, such as minimizing international students' anxiety about finding a job after graduation, making these students more willing to research, and providing them with an educational process focused solely on research without institutional/bureaucratic work and procedures.

Canada

Another national education strategy of the Government of Canada aimed at attracting qualified international students to higher education institutions in Canada is to expand the scope and content of national scholarship programs, specifically targeting specific countries that do not have comprehensive promotional strategies to retain domestic students within their borders. Considering the attractiveness and potential role of international students in gaining financial well-being in a foreign country where they do not come to have a permanent life, the Government plans to increase the current budget of scholarship opportunities by up to $5 million to distribute to all students over five years (Global Affairs Canada, 2019, p. 11).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Advertisement and Promotion of Higher Education

UK

As one of the other strategic policy plans that aim to promote higher education in the United Kingdom, the Government prioritizes the role of advertisement activities in some of the selected overseas countries (i.e., China, Türkiye, Thailand, Indonesia, Malaysia) to introduce the quality of higher education institutions as well as attract qualified and talented international students (Department for Education & Department for International Trade, 2019, p. 11). Through this action, the Government not only intends to promote its higher education system in some of the selected destinations and encourage international students' applications to their HEIs, but also invests in their future by adding those talents to their social and economic environments.

Australia

As a future policy initiative similar to other OECD countries examined, the Australian Government tries to integrate international students into its higher education system through different advertisements and information sessions. In order to fulfill this goal, the Government aims to promote higher education in Australia and build global partnerships on various international platforms such as G20, OECD, UNESCO, APEC, and ASEAN (Australian Government, 2021, p. 20). By implementing these promotions and introductory sessions, the Government indirectly seeks to expand the existing volume of international students in higher education.

New Zealand

The New Zealand Government places a high priority on promoting education in New Zealand by designing and delivering comprehensive advertising and promotion activities as part of the *International Education Strategy 2022-2030*. The Government plans to enhance the benefits of travel worldwide to offer information to prospective international students, including their families, and aims to use the power of diplomacy in order to achieve these outcomes (Ministry of Education, 2022, p. 18). By doing these, the Government seeks to attract international students from different countries to New Zealand HEIs and include them in its educational system (higher education) in favor of the country's future. Besides, to check the quality and functionality of these advertisement and promotion activities, the Government benefits from its stakeholders and partners in different structures. This action enables the Government to take required updates to obtain the maximum reputation and recognition of New Zealand international education globally.

In addition to the advertisement and promotion of higher education in New Zealand, the Government encourages international students by drawing a road map on how international students can fully benefit from the opportunities in the New Zealand education system (Ministry of Education, 2022). At this point, the Government consistently attempts to follow up on current opportunities for international students regularly and takes actions to address shortages immediately as a part of its future education strategy.

Unlike other countries examined, New Zealand structures its advertising and promotional activities to attract international students to the country, and these activities also cover international students' families. This situation provides a reassuring and comforting environment for international students who have spent their entire pre-university education in their home countries and are hesitant about going abroad. It is noteworthy to state that the comprehensive promotional activities carried out by New Zealand within this framework will play a positive role in predicting the positive and negative situations that families and international students who will settle in a new country may encounter in terms of culture, social, economic and politics, and in preparing themselves mentally.

Canada

The Government of Canada emphasizes the vital role of activities in promoting Canada and its educational institutions worldwide via its strategic international education plan. This initiative includes a new digital marketing strategy focusing on advertising different regions besides various programs offered in Canada's education institutions for some world countries that provide an

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

international student source (Global Affairs Canada, 2019, p. 9). Through this new marketing approach, the Government draws attention to existing social, economic, and cultural essentials within Canada. Additionally, the Government seeks an innovative method to attract international students to the country as potential developmental powerhouses by capitalizing on advertising educational programs, which have lower levels of international student volume than the others in Canada.

Accreditation/recognition-related Strategic Policy Initiatives

Australia

An accredited degree or recognized academic qualifications are significant factors that might enhance potential employment options for international students in countries where they are not citizens but want to live and work. The Australian Government aims to take visionary steps to provide recognition of academic qualifications and skills acquired by postgraduate students while pursuing their degree programs worldwide. According to the *Australian Strategy for International Education 2021-2030*, the Government duly takes required actions with the world through formal and diplomatic ways (i.e., UNESCO Tokyo Convention, the Global Conventions on the Recognition of Qualifications) to recognize graduates' academic qualifications (Australian Government, 2021, p. 26). This action, planned to be implemented as a higher education policy, could be an effective strategy that could attract talented and qualified international students since they would have no concern or hesitation about the quality and recognition of the degrees earned from Australian higher education institutions.

Strategies to Enhance Student Wellbeing

New Zealand

One of the motivating factors that might affect prospective students' decisions to apply to postgraduate programs and be a part of higher education could be the life standards and living conditions in the destination country. The New Zealand Government applies innovative future policy actions to create a comprehensive welfare for international students in New Zealand. As remarked in the *International Education Strategy 2022-2030*, the Government is committed to effectively implementing the International Student Wellbeing Strategy, which aims to improve the well-being of international students in the areas of education, economy, health, and inclusion, with the joint contribution of education providers, international students and other communities in New Zealand (Ministry of Education, 2022, p. 21). Through this strategic plan, the Government aims to attract international students from overseas to New Zealand and get maximum scientific, social, cultural, and financial efficiency from those already in New Zealand by improving their welfare and life conditions.

Government and Third-party Partnerships

New Zealand

Through its international education strategy, the New Zealand Government adopts several long-term policies to ensure the active and productive participation of international students in various organizations and institutions supported by the Government, in line with the needs of New Zealand. According to the *International Education Strategy 2022-2030*, the Government not only offers new opportunities but also improves the existing ones in vocational education for international students by closely working with the Te Pūkenga, called as the New Zealand Institute of Skills and Technology (Ministry of Education, 2022, p. 22). Besides, the Government aims to understand New Zealand's regional necessities by contacting responsible authorities and informing and encouraging them about how to attract international students to these regions to boost the growth in different areas (Ministry of Education, 2022). Through this action, talented international students are encouraged to come to New Zealand's different regions by regional authorities for higher education purposes, and the outcomes of this action contribute to regional development in New Zealand in the long term.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

Thanks to the positive effects of globalization, which provides accessibility and flexibility to societies in different countries or continents, attracting international students to HEIs is a key issue for countries worldwide and constitutes a critical force that can directly increase their cultural, social, and economic well-being. World countries continually set out new and appealing education strategies to be implemented in the short or long term to achieve this purpose, or take innovative and regulatory actions for their current strategic higher education policy plans. To shed light on the question of how some selected OECD countries succeed in being at the forefront of attracting international students for their HEIs, this study aimed to reveal common tendencies and patterns in the education policy initiatives implemented by Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada by analyzing their national higher education strategies. This study concluded that visa and employment convenience, expanded national scholarship opportunities, advertisement and promotion of higher education, accreditation/recognition-related strategic policy initiatives, government and third-party partnerships, and strategies to enhance student well-being were the future higher education policy initiatives of these countries to attract international students to their national HEIs.

This study revealed that visa and employment convenience is one of the common future national higher education policy plans adopted and implemented by all OECD countries to make their countries popular higher education routes for international students. All OECD countries examined have a comprehensive strategic plan toward facilitating immigration-related procedures, including applying for visas with a low level of bureaucratic workload, getting visas for a shorter time compared to the other countries, and offering much more appealing opportunities for international students after they receive their degree from HEIs in their countries. Applying for a visa with less effort and without facing time-consuming bureaucratic difficulties is a valuable factor that can positively influence international students' preferences for studying at HEIs in these countries. That is because every graduate program has a varied application period. If international students are accepted to a graduate program in a country where they dream of studying or living, they may miss the beginning of the semester due to the long time required to obtain a student visa. Additionally, dealing with extreme bureaucratic processes can be challenging for international students as this can result in them being unable to prepare the necessary documents or submitting incomplete documents to the consular offices of countries. For this reason, international students may face significant risks, such as not getting visas from these countries. Therefore, offering international student-friendly immigration services can be a positive factor that can directly influence international students' decisions to choose a degree program in these countries. These outcomes aligned with the current literature that emphasized the role of visa settings and regulations as a pull or push factor on international students' choices in selecting countries for higher education (Bandyopadhyay & Bandyopadhyay, 2015; Eder et al., 2010; Liu, 2024; Van Alebeek & Wilson, 2019). Besides, the study outcomes supported existing literature highlighting the role of employment opportunities as a positive indicator in shaping international students' decisions to choose a country abroad (Ahmad et al., 2016; Hazen & Alberts, 2006; Zhu & Reeves, 2019).

Aligning to the existing literature focusing on advertising of higher education and its positive effects on increasing the number of enrolled international students in different countries (Chen, 2008; Urbanovič et al., 2016), this study demonstrated that the selected OECD countries have designed and comprehensively implemented advertisement activities to emphasize the benefits of studying higher education in their countries. While adopting this action as a future education policy initiative, it is worth mentioning that the selected countries have focused on some of the specific world countries to attract students to their HEIs. These countries have benefited from the lack of domestic promotional activities that could enable students to stay in their hometowns. Therefore, they aimed to appeal to qualified international students by mentioning the future of higher education in their countries, especially by emphasizing that these qualified international students can shape their future by being a dynamic part of their countries.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The study results indicated that expanding the existing coverage of scholarship schemes or designing new and more comprehensive scholarship opportunities that might offer financial, social, and cultural well-being for international students are other essential future higher education policy initiatives planned by OECD countries. Since a possible scholarship opportunity is a key element that increases the motivation of international students to study abroad (Abbas et al., 2021; Casas Trujillo et al., 2020; Mao et al., 2022; Yasmin et al., 2022), aiming to offer financial welfare to international students as a higher education policy initiative adopted by all OECD countries analyzed can be considered a positive outcome that can increase the volume of international student flow.

The study showed that government and third-party partnerships, accreditation/recognition-related strategic policy initiatives, and efforts to increase international student well-being were other higher education plans adopted and implemented by some of the OECD countries. The government and third-party partnerships are significant factors that might increase the volume of international students coming to these countries for higher education. The reason is that international students have a high chance of securing a qualified job after graduation, thanks to more employment opportunities offered by countries or HEIs. Besides, international students may have a high chance of creating professional networks that might be useful for their future careers in government and third-party partnership opportunities. Therefore, these factors may positively increase international students' tendency to choose these countries for higher education by eliminating other possible education destinations.

The main limitation of this study was that it only analyzed Australia, New Zealand, the United Kingdom, and Canada cases, which were successful in attracting a large number of international students. Since the official language of other top-ranked OECD countries performing similarly successfully in attracting international students to their HEIs was not English, the researcher could not gather and analyze data from those countries. The reason was that official documents indicating their strategic future policy initiatives were not in English. Therefore, researchers who can read and understand foreign languages other than English should focus on other OECD countries' higher education policies and reform plans in the future.

The direct and indirect effects of globalization boost the competition among countries to succeed in attracting international students. Due to the easier and increasing accessibility to higher education institutions worldwide, countries must take required actions through strategic policies or reform plans to make themselves top higher education destinations for international students. To be at the forefront in terms of international students' higher education preferences, countries should focus on designing and implementing comprehensive higher education policies that address the future expectations of international students. In addition, countries should offer international students comfortable and constructive education and life opportunities. At this point, countries aiming to attract large numbers of international students to higher education institutions should design and offer comprehensive scholarships, support the active participation of international students in the national workforce through various programs, and carry out innovative advertising sessions worldwide.

REFERENCES

Abbas, J., Alturki, U., Habib, M., Aldraiweesh, A., & Al-Rahmi, W. M. (2021). Factors affecting students in the selection of country for higher education: A comparative analysis of international students in Germany and the UK. *Sustainability, 13*(18), 10065. https://doi.org/10.3390/su131810065

Ahmad, S. Z., Buchanan, F. R., & Ahmad, N. (2016). Examination of students' selection criteria for international education. *International Journal of Educational Management, 30*(6), 1088-1103. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2014-0145

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3-4), 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Asaoka, T., & Yano, J. (2009). The contribution of "Study Abroad" programs to Japanese internationalization. *Journal of Studies in International Education, 13*(2), 174-188. https://doi.org/10.1177/1028315308330848

Australian Government. (2021). *Australian Strategy for International Education 2021-2030.* Australia: Department of Education, Skills and Employment. https://www.education.gov.au/download/13022/australian-strategy-international-education-2021-2030/25008/australian-strategy-international-education-2021-2030/pdf

Australian Government Department of Education. (2023). *National Industry PhD Program – Program Guidelines.* Australia: Department of Education. https://www.education.gov.au/download/14861/national-industry-phd-program-program-guidelines/36076/program-guidelines/pdf

Australian Government Department of Education. (2024, January 30). *Research Training Program.* Australian Government Department of Education. https://www.education.gov.au/research-block-grants/research-training-program

Bamberger, A., & Morris, P. (2024). Critical perspectives on internationalization in higher education: Commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism? *Critical Studies in Education, 65*(2), 128-146. https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2233572

Bandyopadhyay, S., & Bandyopadhyay, K. (2015). Factors influencing student participation in college study abroad programs. *Journal of International Education Research (JIER), 11*(2), 87–94. https://doi.org/10.19030/jier.v11i2.9189

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544-559. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573

Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review, 41,* 40-54. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003

Bohman, D. M., & Borglin, G. (2014). Student exchange for nursing students: Does it raise cultural awareness'? A descriptive, qualitative study. *Nurse Education in Practice, 14*(3), 259-264. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.11.006

Bound, J., Braga, B., Khanna, G., & Turner, S. (2021). The globalization of postsecondary education: The role of international students in the US higher education system. *Journal of Economic Perspectives, 35*(1), 163-184. https://doi.org/10.1257/jep.35.1.163

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Casas Trujillo, J. P., Mohammed, P. J., & Saleh, S. T. (2020). Students' motivations to study abroad: The case of international students at the University of Debrecen. *Central European Journal of Educational Research, 2*(1), 76-81. https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/1/5760

Chankseliani, M. (2016). Escaping homelands with limited employment and tertiary education opportunities: Outbound student mobility from Post-Soviet countries. *Population, Space and Place, 22*(3), 301-316. https://doi.org/10.1002/psp.1932

Chen, L. H. (2008). Internationalization or international marketing? Two frameworks for understanding international students' choice of Canadian universities. *Journal of Marketing for Higher Education, 18*(1), 1–33. https://doi.org/10.1080/08841240802100113

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Third edition). SAGE Publications.

de Wit, H., & Altbach, P. (2021). 70 years of internationalization in tertiary education: Changes, challenges and perspectives. In H. van't Land, A. Corcoran, & D.-C. Iancu (Eds.), *The promise of higher education: Essays in honour of 70 years of IAU*. Part II: Facilitating

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

International Cooperation (pp. 119-125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_19

Dell, C., & Wood, M. (2010) Internationalisation and the global dimension in the curriculum. *Educational Futures, 2*(2), 56-72. https://educationstudies.org.uk/?p=498

Department for Education & Department for International Trade. (2019). *International Education Strategy: global potential, global growth*. UK: Department for Education & Department for International Trade. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5ccab348e5274a1ac5ce280c/International_Education_Strategy_Accessible.pdf

Eder, J., Smith, W. W., & Pitts, R. E. (2010). Exploring factors influencing student study abroad destination choice. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 10*(3), 232–250. https://doi.org/10.1080/15313220.2010.503534

Eduan, W. (2019). Influence of study abroad factors on international research collaboration: Evidence from higher education academics in sub-Saharan Africa. *Studies in Higher Education, 44*(4), 774-785. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401060

Fan, X., Liu, H., Wang, Y., Wan, Y., & Zhang, D. (2022). Models of internationalization of higher education in developing countries—A perspective of international research collaboration in BRICS countries. *Sustainability, 14*(20), 13659. https://doi.org/10.3390/su142013659

Global Affairs Canada. (2019). *Building on success: International education strategy 2019-2024*. Government of Canada. https://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies-sei/Building-on-Success-International-Education-Strategy-2019-2024.pdf

Gribble, C. (2008). Policy options for managing international student migration: The sending country's perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management, 30*(1), 25-39. https://doi.org/10.1080/13600800701457830

Hawthorne, L. (2008). *The growing global demand for students as skilled migrants.* Washington, DC: Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/intlstudents_0.pdf

Hazen, H. D., & Alberts, H. C. (2006). Visitors or immigrants? International students in the United States. *Population, Space and Place, 12*(3), 201-216. https://doi.org/10.1002/psp.409

Jiani, M. A. (2017). Why and how international students choose Mainland China as a higher education study abroad destination. *Higher Education, 74*(4), 563-579. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0066-0

Jokila, S. (2019). International student recruitment strategies in Finland and China: An analysis of website content. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 3*(4), 1–17. https://doi.org/10.7577/njcie.3426

Ke, H., Junfeng, D., & Xiaojing, L. (2022). International students' university choice to study abroad in higher education and influencing factors analysis. *Frontiers in Psychology, 13,* 1036569. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1036569

Kim, S. K. (2016). Western faculty 'flight risk' at a Korean university and the complexities of internationalisation in Asian higher education. *Comparative Education, 52*(1), 78-90. https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125620

Kingeski, L., & Olivella Nadal, J. (2020). Brazilian university students in Spain: Motivations and decision factors. *Intangible Capital, 16*(3), 91-106. https://doi.org/10.3926/ic.1651

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints.* (CBIE Research No. 7). Ottawa: Canadian Bureau for International Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf

Liu, W. (2024). The impact of visa policy on higher education international students. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences, 26,* 92-99. https://doi.org/10.54097/0bkyjg13

Mao, Y., Ji, H., & Wang, R. (2022). Expectation and reality: International students' motivations and motivational adjustments to sustain academic journey in Chinese universities. *Frontiers in Psychology, 13,* 833407. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833407

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Maringe, F., & Carter, S. (2007). International students' motivations for studying in UK HE: Insights into the choice and decision making of African students. *International Journal of Educational Management, 21*(6), 459-475. https://doi.org/10.1108/09513540710780000

Mazzarol, T., & Soutar, G. N. (2002). "Push-pull" factors influencing international student destination choice. *International Journal of Educational Management, 16*(2), 82-90. https://doi.org/10.1108/09513540210418403

Ministry of Education. (2022). *International Education Strategy 2022-2030*. New Zealand: The Ministry of Education. https://www.enz.govt.nz/assets/Uploads/NZ-International-Education-Strategy_CM_AW3_LR-Final-16-November-2022.pdf

Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteagudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: The hidden narratives of mobility. *Higher Education, 76*(3), 537-554. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0224-z

Nefedova, A. (2021). Why international students choose to study at Russia's leading universities. *Journal of Studies in International Education, 25*(5), 582-597. https://doi.org/10.1177/1028315320963514

OECD. (2024). *International student mobility* (indicator). https://doi.org/10.1787/4bcf6fc3-en

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42*(5), 533-544. https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y

Patton, M. Q., (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Radjai, L., & Hammond, C. D. (2021). Internationalization of the curriculum in Japanese higher education: Strategies, pedagogies and practices in 'international' EMI classrooms. *Journal of Comparative & International Higher Education, 11*(Winter), 172–175. https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1523

Renfors, S.-M. (2021). Internationalization of the curriculum in Finnish higher education: Understanding lecturers' experiences. *Journal of Studies in International Education, 25*(1), 66-82. https://doi.org/10.1177/1028315319888464

Romani-Dias, M., Carneiro, J., & Barbosa, A. d. S. (2019). Internationalization of higher education institutions: The underestimated role of faculty. *International Journal of Educational Management, 33*(2), 300-316. https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2017-0184

Slatinska, A. (2023). New approaches to developing the global skills and intercultural competence of future teachers (Virtual exchange and blended intensive programs as possibilities for future research and higher-education internationalization). *Intercultural Relations, 7*(2(14), 26–41. https://doi.org/10.12797/RM.02.2023.14.02

Svensson, L., & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: The need for a curriculum perspective. *Higher Education, 60*(6), 595-613. https://doi.org/10.1007/s10734-010-9318-6

Tarc, P. (2019). Internationalization of education as an emerging field? A framing of international education for cross-domain analyses. *Policy Futures in Education, 17*(6), 732-744. https://doi.org/10.1177/1478210318824254

Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility, 5*(1), 177-216. https://doi.org/10.3917/jim.005.0179

Tremblay, K. (2005). Academic mobility and immigration. *Journal of Studies in International Education, 9*(3), 196-228. https://doi.org/10.1177/1028315305277618

Tremblay, K. (2002). Student mobility between and towards OECD countries: A comparative Analysis. In OECD (ed.), *International mobility of the highly skilled* (pp. 39-67). OECD. https://doi-org.www2.lib.ku.edu/10.1787/9789264196087-en

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Urbanovič, J., Wilkins, S., & Huisman, J. (2016). Issues and challenges for small countries in attracting and hosting international students: The case of Lithuania. *Studies in Higher Education, 41*(3), 491–507. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942267

Van Alebeek, W., & Wilson, K. B. (2019). Explaining the college choice decisions of international students at a regional university in the United States. *Journal of Research in International Education, 18*(3), 292-309. https://doi.org/10.1177/1475240919892468

Wei, G., Lin, W., Jingdong, Y., & Yanxiong, W. (2020). China as a global destination for international students. *Journal of Politics and Law, 13*(1), 135-142. https://doi.org/10.5539/jpl.v13n1p135

Wen, W., & Hu, D. (2019). The emergence of a regional education hub: Rationales of international students' choice of China as the study destination. *Journal of Studies in International Education, 23*(3), 303-325. https://doi.org/10.1177/1028315318797154

Yasmin, F., Li, S., & Slaninová, G. (2022). Exploring the motivational factors for international students to study in Chinese higher education institutions. *Frontiers in Psychology, 13*, 938986. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938986

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Edition). Sage Publications.

Zheng, H., Pirbhai-Illich, F., Martin, F., & Wu, L. (2020). Internationalisation of higher education: A critical analysis of the intercultural dimension of a visiting scholar programme. *British Educational Research Journal, 46*(6), 1371-1390. https://doi.org/10.1002/berj.3637

Zheng, P. (2014). Antecedents to international student inflows to UK higher education: A comparative analysis. *Journal of Business Research, 67*(2), 136-143. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.11.003

Zhu, L., & Reeves, P. (2019). Chinese students' decisions to undertake postgraduate study overseas. *International Journal of Educational Management, 33*(5), 999-1011. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0339

Uzun Öz

Uluslararasılaşma kavramının yükselen ivmesinin ve Soğuk Savaş dönemi sonrasında yükseköğretim üzerindeki çeşitli etkilerinin bir sonucu olarak (Bamberger & Morris, 2024; de Wit & Altbach, 2021; Tarc, 2019) eğitim politikaları, düşünceler ve ülkelerin farklı uygulamaları, küresel bağlamda kritik önem kazanmıştır. Günümüzde, yükseköğretimin uluslarasılaşmasının anlaşılması ve açıklanması hususunda önemli göstergelerden birisi de uluslararası öğrencilerin varlığıdır (Teichler, 2017). Uluslararası öğrenciler tarafından yükseköğretim için tercih edilme noktasında çeşitli faktörlerin etkisinden söz etmek mümkündür. Uluslararası öğrencilerin bakış açısından prestijli yükseköğretim kurumlarından nitelikli bir eğitim alma arzusu (Beine vd., 2014; Hazen & Alberts, 2006), uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri ülkelerde iş gücünün birer parçası olmalarına olanak sağlayan geniş çaplı kariyer ve iş fırsatları (Mazzarol & Soutar, 2002; Wei vd., 2020), ve ülkeler tarafından uluslararası öğrenciler için benimsenen yapıcı politikalar (Hawthorne, 2008; Zheng, 2014), yükseköğrenim amacıyla yurt dışında eğitim almayı tercih eden geniş uluslararası öğrenci kitleleri üzerinde aktif bir role sahiptir. Prestijli denizaşırı yükseköğretim kurumlarında yükseköğretim almayı amaçlayarak kendi ülkelerinden ayrılan uluslararası öğrencilerin ev sahibi ülkeler üzerindeki olumlu katkıları; yaratıcı, kapsayıcı ve cazip eğitim politikaları oluşturmanın önemini artırmaktadır. Bu çalışma, yükseköğretim amacıyla yüksek hacimde uluslararası öğrenci çeken seçilmiş OECD ülkelerindeki (Avustralya, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık, Kanada) ulusal yükseköğretim politika girişimlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, iki araştırma sorusuna yanıt aramaktadır: 1) Avustralya, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Kanada'da uluslararası öğrencileri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yükseköğretime çekmeye yönelik mevcut yükseköğretim politika girişimleri nelerdir? 2) Diğer dünya ülkeleri, kendi yükseköğretim kurumlarına uluslararası öğrencileri çekebilme bağlamında mevcut yükseköğretim politikalarını nasıl yeniden şekillendirebilir ve gelecek yükseköğretim politika planlarına nasıl yön verebilir? Nitel araştırma metodolojisinin temel özelliklerinden beslenen bu çalışma, çoklu bir durum çalışması örneğidir. Çalışma grubu, yükseköğretim sistemine kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı açısından üst sıralarda yer alan dört farklı OECD ülkesinden oluşmaktadır. Bu ülkeler, Avustralya, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Kanada'dır. Çalışma grubunu oluşturan ülkelerin seçim prosedürü, amaçsal örnekleme stratejisi ışığında yapılandırılmıştır. Amaçsal örneklemenin alt boyutu olarak ise uç durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında veriler, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda ve Birleşik Krallık'ı kapsayan seçilmiş OECD ülkelerinin ulusal eğitim politika strateji ve planlarını oluşturmaktadır ve bu ülkelerin resmi hükümet internet sayfalarında yer alan farklı türlerde resmi belgeler ve bilgiler üzerinden incelenerek elde edilmiştir (Australian Government, 2021; Australian Government Department of Education, 2023; Australian Government Department of Education, 2024; Department for Education & Department for International Trade, 2019; Global Affairs Canada, 2019; Ministry of Education, 2022). Verilerin analizinde nitel tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz edilen verilerden hareketle, seçilmiş OECD ülkelerinde uluslararası öğrencileri yükseköğretime çekmeyi amaçlayan yükseköğretim politikaları ile ilgili olarak altı ana tema belirlenmiştir. Bu temaları; çalışma, vize ve istihdam kolaylığı, genişletilmiş ulusal burs fırsatları, yükseköğretimin reklam ve tanıtımı, akreditasyon/tanınma kaynaklı stratejik politika girişimleri, hükümet ve üçüncü parti ortaklıkları ile öğrenci refahını artırmaya yönelik stratejiler oluşturmuştur. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla üçgenleme stratejilerinden biri olan uzman denetimi yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002, s. 562). Araştırmacı tarafından uzman kişinin çalışma grubunun niteliği ve çeşitliliği ile veri analiz süreçlerinin doğruluğuna yönelik önerileri dikkate alınarak gerekli aksiyonlar alınmıştır. Böylelikle incelenen dokümanların sayısı ve niteliği artırılarak araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Bu çalışma, incelenen tüm OECD ülkelerinde söz konusu ülkeleri gözde yükseköğretim rotaları yapabilmek adına benimsenen ve uygulanan ortak politika girişiminin vize ve istihdam kolaylığı sağlama olduğunu ortaya çıkarmıştır. İncelenen tüm OECD ülkeleri; daha düşük seviyede bürokratik iş yükü ile vizelere kolay ve hızlı başvuruyu içeren göç kaynaklı prosedürler, diğer ülkelere kıyasla daha kısa sürede vizelerin alınabilmesi ve ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarından derecelerini aldıktan sonraki süreçte uluslararası öğrencileri cezbedici daha çok fırsat sunabilmeleri gibi hususlar açısından kapsamlı stratejik planlara sahiptir. Bu çerçevede, uluslarası öğrenci dostu göçmenlik kaynaklı hizmetlerin sağlanması, uluslararası öğrencilerin bu ülkelerde bir akademik program seçme tercihlerini olumlu yönde etkileyebilecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar, vize uygulamalarının ve düzenlemelerinin çekici veya itici bir faktör olarak uluslararası öğrencilerin yükseköğretim için ülke seçimleri üzerindeki rolüne vurgu yapan mevcut literatür ile uyumluluk göstermektedir (Bandyopadhyay & Bandyopadhyay, 2015; Eder vd., 2010; Liu, 2024; Van Alebeek & Wilson, 2019). Ayrıca, çalışma sonuçları, uluslararası öğrencilerin yurt dışında bir ülke seçme kararlarını şekillendirmede istihdam fırsatlarının olumlu bir gösterge olarak rolünü vurgulayan mevcut literatürü desteklemektedir (Ahmad vd., 2016; Hazen & Alberts, 2006; Zhu & Reeves, 2019). Yükseköğretimin reklam ve tanıtımına ve bu durumun farklı ülkelerdeki kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı artışı üzerindeki olumlu etkilerine odaklanan mevcut literatüre uygun olarak (Chen, 2008; Urbanovič vd., 2016), bu çalışma, incelenen OECD ülkelerinin kendi ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmenin faydalarına dikkat çekmek için reklam ve tanıtım uygulamaları tasarladıklarını ve kapsamlı bir şekilde uyguladıklarını göstermiştir. Çalışma sonuçları, burs sistemlerinin mevcut kapsam düzeylerini genişletmenin veya uluslararası öğrencilere maddi, sosyal ve kültürel refah sunabilecek daha yeni ve kapsamlı burs fırsatları oluşturmanın OECD ülkeleri tarafından planlanan diğer önemli yükseköğretim politika girişimi olduğunu göstermiştir. Olası bir burs fırsatı, uluslararası öğrencilerin yurtdışında öğrenim görme konusunda motivasyonlarını artıran anahtar bir faktör olduğundan (Abbas vd., 2021; Casas Trujillo vd., 2020; Mao vd., 2022; Yasmin vd., 2022), incelenen tüm OECD ülkeleri tarafından gelecek yükseköğretim politika girişimi olarak uluslararası öğrencilere maddi refah sunulmasının amaçlanması, uluslararası öğrenci akış hacmini artırabilecek olumlu bir çıktı olarak kabul edilebilir. Çalışma sonucunda hükümet ve üçüncü gruplar arasındaki ortaklıkların, akreditasyon/tanınma kaynaklı stratejik politika girişimlerinin ve uluslararası öğrencilerin refah durumlarını yükseltme amaçlı çabaların incelenen bazı OECD ülkeleri tarafından benimsenen ve uygulanan diğer yükseköğretim politika girişimleri olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, ülkelerin yükseköğretim için gözde rotalar olabilmeleri adına ulusal beklentilerinin yanı sıra uluslararası öğrencilerin gelecek beklentilerine odaklanan ve onlara yapıcı eğitim ve yaşam fırsatları sunan kapsamlı yükseköğretim politikaları tasarlamaya odaklanmalarını önermektedir. Yükseköğretim kurumlarına çok sayıda uluslararası öğrenci çekmeyi hedefleyen ülkeler; kapsamlı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

burslar oluşturmalı ve sunmalı, farklı programlar aracılığıyla uluslararası öğrencilerin ulusal iş gücüne aktif katılımını desteklemeli ve dünya çapında yaratıcı tanıtım çalışmaları gerçekleştirmelidir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 25 * Sayı: 2 * (404-417)

Türkiye'deki Resmî Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanılma Durumunun İncelenmesi

Examination of the Use of Official Museums for Educational Purposes in Turkey

Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK [*] Hacer KUMANDAŞ[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 09.08.2024
Kabul Tarihi: 03.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1530793

Anahtar Sözcükler:
Müzelerde Eğitim Uygulamaları
Yenilikçi Eğitim Ortamları
Müzecilik Eğitimi
Eğitim Ortamı Olarak Müzeler

ÖZET

Bu çalışma; Türkiye'de bulunan resmi müzelerin eğitim amaçlı ve eğitim ortamı olarak kullanılma durumlarını ve buna yönelik eğitim uygulamalarını, bu uygulamaların türünün ne olduğunu ve ne sıklıkta yapıldığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemiyle tasarlanmış ve Türkiye'deki 110 müzeden veri toplanarak yürütülmüştür. Bu sayı Türkiye'deki resmi müze evreninin neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgular incelendiğinde; müzelerin çoğunda eğitim uygulamalarına yer verildiği bu eğitimlerin genellikle 6-18 yaş aralığında verildiği, eğitim uygulamalarının rehberli turlar ve kaçakçılık eğitimleri dışında yılda 2-3 kez yapıldığı ve engelliler için de özel eğitim uygulamalarının yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara ek olarak 1980 ve öncesinde kurulan müzelerde yaş düzeyine göre eğitim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer yıllarda kurulan müzelerde böyle bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise müzelerde müze eğitimcisi veya uzman eğitim personeli ihtiyacı olduğu, eğitim için ödenek ve ortam eksikliği bulunduğu belirtilmiştir. Müzelerde eğitim uygulamalarına ilişkin yükseköğretim kurumları ve milli eğitim bakanlığına bağlı okullarla işbirliği yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca sürdürülebilir eğitim uygulamaları, sanal müze etkinlikleri ve dijital eğitim araçlarından daha sıklıkla yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Article Information

Submission: 09.08.2024
Acceptance: 03.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1530793

Key Words:
Educational Practices in Museums
Innovative Educational Environments
Museology Education
Museums as Educational Environments

ABSTRACT

This study aimed to investigate the use of official museums in Turkey as educational environments, focusing on the types, frequency, and implementation of educational practices. Employing a mixed-methods design, the study gathered data from 110 museums across the country through both quantitative and qualitative approaches. Quantitative findings revealed that the majority of museums offer educational activities, primarily targeting individuals aged 6–18. These activities are typically conducted 2–3 times a year, excluding guided tours and training sessions on artifact smuggling. Additionally, some museums provide specialized educational programs for individuals with disabilities. A significant relationship was observed between age-specific educational practices and museums established in or before 1980; no such relationship was identified in museums founded in later years. Qualitative data highlighted the need for professional museum educators or specialized education personnel, as well as the lack of funding and appropriate spaces for educational activities. Participants emphasized the importance of collaboration between museums, higher education institutions, and schools affiliated with the Ministry of National Education. The findings also underscored the need to enhance sustainable educational practices and to increase the use of virtual museum platforms and digital learning tools.

Atıf İçin

Kumandaş-Öztürk, H. & Kumandaş, H (2025). Türkiye'deki resmî müzelerin eğitim amaçlı kullanılma durumunun incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(2)*, 404-417. doi: tsadergisi.1530793

[*] Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, hkumandas@artvin.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3636-3690

[**] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, Kars, yanmazhacer@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3389-9281

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Yaşam becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımlarının kullanıldığı eğitim sistemlerinde okul dışı öğrenme alanları yaygın olarak kullanılmaktadır. Okul binası dışına çıkılarak, yaşayarak ve yerinde öğrenme imkânları sunan aynı zamanda da öğrenmenin kalıcı olarak gerçekleşmesini sağlayan ortamlar oluşturmak eğitimcilerin temel görevleri arasındandır. Bu açıdan farklı deneyimler sunan sınıf dışı öğrenme ortamlarından biri de müzelerdir. Günümüzde birçok ülkenin eğitim sisteminde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de müzeler bir eğitim aracı ve ortamı olarak kullanılmaktadır (Altın ve Oruç, 2007). Özbek, Akyol ve Akyol (2017)'e göre eğitim ortamı olarak kullanılan müzeler, geçmişle gelecek arasında köprüler kuran ve geleneksel okul anlayışı dışına çıkarak bireylere sosyal ve deneysel bir öğrenme ortamı sunmaktadırlar. Bireyler bu öğrenme ortamında hem kültür ve sanat açısından hem de bilişsel beceriler açıdan kazanımlara sahip olabilmektedirler.

Türkiye'de müze ve müzecilik eğitiminin kısa tarihçesi gözden geçirildiğinde; Türk Arkeolojisinde, Anadolu Selçuklu Devleti zamanından kalan Konya Alaeddin Tepesinde yer alan sur duvarlarının dış yüzeyinde taşlarının arasına, geçmiş dönemlere ait eserlerin düzenli bir biçimde yerleştirilmesi (Yücel, 1999; Kumandaş, 2023) ilk müzecilik denemesi olarak düşünülmektedir.

Fatih Sultan Mehmet ve sonrasında Yavuz Sultan Selim zamanında çok değerli kültür varlıklarının Osmanlı sarayına getirilmesi ile oluşturulan koleksiyonlar, Türk müzeciliğinin başlamasına öncülük eden en önemli unsurlardır. Osmanlı'nın batılılaşma sürecine girdiği son dönemlerinde, 1846 yılında Harbiye Ambarı olarak kullanılan Aya Irini Kilisesinde, ilk müzecilik girişimi (Özdoğan, 2011; Karaduman, 2004) Fethi Ahmet Paşa'nın öncülüğünde başlamıştır. 1869 yılında Müze-i Hümayun adını almış olan ve bir depo (Yücel, 1999; Karaduman, 2004) görünümündeki ilk Türk Müzesi, 3 Ağustos 1881'de açılmıştır (Eyice, 1985). Müze-i Hümayun Müdürlüğü'nü yapan ve ilk Türk müze müdürü olarak tarihe geçen Osman Hamdi Bey, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde arkeoloji alanında yapmış olduğu faaliyetlerden dolayı Türk arkeolojisinin babası olarak anılmaktadır (Karaduman, 2004).

Erken Cumhuriyet Döneminde müzecilik faaliyetlerinin hızlı bir şekilde arttığı ve bu gelişmede Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Atatürk'ün büyük payı olduğu, onun isteği doğrultusunda yeni müzelerin ardı sıra açıldığı görülmektedir (Yücel, 1999). Türkiye müzecilik tarihi açısından 1946'da Uluslararası Müzeler Konseyi (ICOM) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı'na (UNESCO) üye olunması önemli bir adımdır (Keleş, 2003). 1950 yılında kurulan ICOM Milli Komitesi'nin ardından 1960'lı yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yeni müzelerin açılması hızlanmış, yurdun çeşitli illerinde standart mimari tasarıma sahip müzeler faaliyete geçmeye başlamıştır (Keleş, 2003). 1960'lı yıllardan itibaren Türkiye'de çağdaş müzecilik alanında çok azimli bir şekilde ilerleme gösterilmiş ve ilerleyen yıllarda müze sayısı ve çeşitliliği hızlı bir şekilde artmıştır. Bu artışın en büyük nedeni, o dönemde müzecilik faaliyetleri ile ilgili yapılan yoğun çalışmalardır (Karadeniz ve Okvuran, 2018; Ateşoğulları, 2022; Kumandas, 2023).

Türkiye'de müzeleri, dünyada kabul edilen çağdaş müzecilik seviyesine çıkarmak ve müzelerin faaliyet alanlarını çeşitlendirmek, eğitim amaçlı kullanımına olanak sağlamak amacıyla birçok yeni müze açılmıştır (Karadeniz vd., 2015; Kumandas, 2023). Son yıllarda açılan ve yenilenen müzelerin, sergi tasarımlarında ve yapılan eğitim faaliyetlerinde teknolojinin her türlü imkânından faydalanılmaktadır (Keş ve Başer Akyürek, 2018). Müzelerimiz günümüzde bir değişim ve dönüşüm süreci içerisinde olup, teşhir tanzimleri ve kompleks bina yapıları ile, toplumları, eserleri korumaya karşı bilinçlendiren, eğiten ve sosyalleştiren (Okan, 2018; Erbay, 2015) birer kuruma dönüşmüştür.

Günümüz Türkiye'sinde müzeler, dünya müzelerindeki gelişmeye paralel olarak oluşmaya başlayan, daimî ve geçici sergi salonları, kütüphane, toplantı salonu, laboratuvar ve çocuk/genç eğitim atölyeleri ile bir "kültür ünitesi" gibi vazife görmektedir (Okan, 2018; Erbay, 2015; Ateşoğulları, 2022). Bununla birlikte müzelerde eser odaklı, kronolojik sergileme anlayışı yanında, belli temaları ve hikâyeleri öne çıkaran, belli eğitim amaçları için de kullanılabilen tematik sergileme ve "insan odaklı" (Weil, 1997; Karadeniz vd., 2015; Aykut, 2017; Tepekaya, 2018; Kandemir ve Uçar, 2015) sergileme anlayışına doğru bir geçiş yaşanmaktadır. Aynı zamanda, modern müzelerde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"dokunulabilir müze", "mobil müze" ve "sanal müze" gibi kavramlar (Albayrak, 2020) ortaya çıkmaya başlamıştır.

Son yıllarda eğitim kurumlarında müze gezileri mevcut programlarda yer almakta ve yaşama dayalı öğrenme becerilerinin kazandırılmasında müzeler etkili bir eğitim ortamı olarak sunulmaktadır (Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009). Müzelerde müze gezilerinin yanında öğrenciler için geçmişe ait eserlerin tanıtımı, müze kültürünün kazandırılması, sanat ve estetik algının oluşturulması vb. birçok amaçla eğitim faaliyetleri yapılmaktadır. Bu açıdan müze eğitiminin öğrenme kazanımlarının yanında sosyal ve ekonomik açıdan da önemli bir yeri bulunmaktadır (Barlı, 2008). Buyurgan ve Mercin (2005) müzelerin beş farklı işlevi olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar sırasıyla;

- ***Eserleri toplama işlevi***: Müzelerin bir topluma veya uygarlığa ait eserleri bir çatı altında toplama işlevi bulunmaktadır. Bu şekilde zaman ve mekânda dağınık duran objelerin veya nesnelerin kolaylıkla izlenmesi sağlanır. Günümüzde müzeler eser toplama sürecini eser satın alma, kazılar sonucu eserleri elde etme, kişi veya kurum kaynaklı yapılan bağışlar ve farklı yerlerden değiştirme yapılarak yürütmektedir
- ***Arşivleme (Belgeleme) işlevi***: Müzelerin arşivleme işlevi, koleksiyonlardaki eserlerin hem kolayca bulunabilmesi hem de zamanla ortamdan kaybolmamasını sağlamak için yapılmaktadır. Arşivlemede koleksiyondaki eserlerin tek tek etiketlenmesi ve fotoğraflanarak kronolojik sıraya konulması önemlidir.
- ***Eserleri koruma işlevi:*** Müzeler arşivledikleri eserleri korumakla da yükümlüdürler. Bu işlev özellikle yüzyıllar önce yapılmış çeşitli kimyasal ve ortam değişkenleriyle bozulma ve çürümeye meyletmiş eserlerin korunmasını sağlamak açısından oldukça zor ve zahmetli bir süreçtir.
- ***Sergileme işlevi:*** Müzede yer alan eserlerin topluma sunulması sergileme işleviyle yapılır. Bu şekilde eserlerin tanıtımı ve sürdürülebilirliği sağlanır. Müzelere gelecek ziyaretçiler sayesinde bu işlev yerine getirilmiş olur.
- ***Eğitim işlevi***: Günümüzde çağdaş müzecilik anlayışı doğrultusunda müzeler eğitim verme işlevini de yerine getirmektedirler. Müzelerin sürekli canlı tutulması ve toplumdaki sanat ve kültür farkındalığını oluşturma rolü bu işlevle yerine getirilmektedir. Bu açıdan müzelerin eğitim vermesi ve eğitim ortamı olarak kullanılması oldukça önemlidir.

Müzeler her yaş düzeyinde bireye hitap edecek etkinlikleri barındırmaktadır. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme sürecinde müze eğitimi önemli bir yere sahiptirler. Aynı zamanda müzeler bireylerin özgürce düşünmelerini sağlayan, beş duyu organını aktif olarak kullanılabileceği, kalıcı ve etkili öğrenme süreci sunan ortamlardır (Adıgüzel, 2000).

UNESCO'nun teşebbüsü ile Paris'te 1946 yılında kurulmuş olan, Uluslararası Müzeler Konseyi (International Council of Museum- ICOM) 2022'de yeni tanımı ilan edilen müze kavramını "eğitim, çalışma ve eğlence amacıyla insanlığın ve çevresinin somut ve somut olmayan mirasını toplayan, koruyan, araştıran, iletişim kuran ve sergileyen kâr amacı gütmeyen bir kurum" şeklinde yeniden tanımlanmıştır (Kasapoğlu-Akyol, 2020). ICOM, 2020'de 18 Mayıs Uluslararası Müzeler Günü temasını "eğitim" ve 2023'te ise "sürdürülebilirlik ve esenlik" olarak belirlemiştir. Bu açıdan günümüzde müzeler halka açık kolay erişilebilir ve sürdürülebilir eğitim anlayışını teşvik etmektedir (ICOM, 2024).

Keleş, (2003), modern müzecilik anlayışıyla birlikte müzelerde sürekli gezilerin, rehberli turların yanında dia-film gösterileri, söyleşiler, seminerler, çeşitli eğitim etkinlikleri ve atölye çalışmalarının gerçekleşmeye başladığını ifade etmiştir. Okulların müzelere yaptığı ziyaretler öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyokültürel özelliklerini geliştirmekte ve öğrenmeleri üzerinde kalıcı etkiler bırakmaktadır (Falk and Dierking, 2000).

Birçok araştırmacı (Adams ve Millar, 1982; Hooper-Greenhill, 1992; Silverman, 1995; Mercin, 2002; Ata, 2002, Adıgüzel ve Öztürk, 1999; Onur, 2012; Uçar, 2014; Ambrose ve Paine, 2018) müzelerin okullarla işbirliği içerisinde olması gerektiğini, gerek tarih, sosyoloji, fen bilimleri vb.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

gibi derslerde gerekse sanat, tasarım, estetik vb, gibi derslerde müzelerin aktif şekilde kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Bu şekilde öğrenmeler daha somutlaştırılarak kalıcı hale getirilir (Miglietta, Belmonte ve Boero, 2008).

Kültürel mirasın koruyucuları, temsilcileri ve sunucuları olarak müzeler, anıları oluşturma, hatırlama ve aktarmada öncü kurumlardır. Başlıca işlevleri insanların hikayelerini anlatmak ve tarihi korumak ve inşa etmektir. Günümüzde bu amaca hizmet eden ve yaşayan müze olarak nitelendirilen müzelerden biri de göç temalı müzelerdir. Bu müzeler vaka sergileri, değişim ve göç temalı atölyeler aracılığıyla göç yoluyla gün yüzüne çıkan dillerin ve kültürlerin çeşitliliğini vurgulamaktadırlar. Bu şekilde çeşitli eğitim araçları da kullanılarak (film, çizgi roman, çizgi film, yemek, dans, müzik vb. gibi) farklı ilgi alanlarına ve yaş gruplarına sahip izleyicilere ulaşabilmektedirler. Bu müzelerin temel amacı yalnızca nesneleri sergilemek yerine izleyiciye ulaşmaktır. Göç müzeleri müzeciliğe yeni bir yaklaşım getirmiştir. Bu açıdan göç müzeleri de eğitim amaçlı kullanılan diğer müzeler gibi, insanlarla kentsel kimliği ve toplum odaklı çağdaş bir yaklaşımı sağlama; toplum içinde olumlu iş birliğinin geliştirilmesi; yüksek kamusal nitelikteki sosyal müzecilik zihniyetinin başarılı bir şekilde uygulanması; somut ve somut olmayan kültürel mirasın sürdürülebilirliğinin artırılması işlevlerinde öne çıkan yaşayan müzelerdir (Karadeniz ve Okvuran, 2021).

Alanyazın incelendiğinde, müzelerde yapılacak eğitim etkinlikleri arasında sergiler ve rehberli turların yanında resimli konferans, dokunma oturumu öykü anlatma, drama-rol oynama, bir sanat eseri karşısında tartışma etkinlikleri, engelli bireylere yönelik eğitimler, sanal eğitim uygulamaları, uluslararası eğitim etkinlikleri vb. gibi birçok faaliyet yer almaktadır (Abacı, 1996; Atagök, 1999; Kuruoğlu-Maccario, 2002; Ginley, 2013; Bulut ve Uzun, 2021). Müzelerdeki eğitim etkinlikleri ve eğitim ortamı olarak müzelerle ilgili çalışmalar incelendiğinde, belli bir müzede kullanılan eğitim türü veya araçları (Arıkan, 2001; Altın ve Oruç, 2007; Yumak, 2023; Yumak ve Karadeniz, 2023) veya belirli bir ildeki müzeler üzerinde çalışmalar (Özbek, Akyol ve Akyol, 2017) yapılmış ancak Türkiye genelinde müzelerin eğitim uygulamalarıyla ilgili güncel verileri içeren çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu çalışmayla Türkiye'deki müzelerde mevcut eğitim uygulamaların ne olduğu ve bu kurumların eğitim uygulamalarına ilişkin ihtiyaç ve önerilerinin incelenmesi alan yazındaki eksikliğin giderilmesinde yararlı olacaktır.

Bu çalışma; Türkiye'de bulunan müzelerin eğitim amaçlı ve eğitim ortamı olarak kullanımına yönelik uygulamaları, bu uygulamaların türünün ne olduğu ve ne sıklıkta yapıldığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'de bulunan resmi müzelerle ilgili aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Araştırmanın yürütüldüğü müzelerde;
    - Eğitim uygulaması yapılmakta mıdır?
    - Eğitim uygulamaları hangi yaş aralığına yöneliktir?
    - Eğitim için ayrılmış bir sınıf var mıdır?
    - Eğitim veren personelin müze eğitimcisi veya alan eğitim uzmanı olma durumu nedir?
    - Eğitim sonuçlarının eğitim kurumlarıyla paylaşılma durumu var mıdır?
- Müzelerin kurulma yılına göre
    - Eğitim verme durumu
    - Eğitim verilen yaş grubu
    - Eğitim sınıfına sahip olma durumu
    - Uzman personele sahip olma durumu anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Verilen eğitimlerin türü ve sıklığı nedir?
- Eğitim uygulamaları sırasında yaşanan sorunlar ve mevcut öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeliyle yapılmıştır. Karma araştırma modeli, hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

araştırma yöntemidir. Creswell ve Clark, (2015) karma yöntemi, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılması yoluyla veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesi sürecini tanımlamaktadır. Bu süreçte araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Araştırmanın nicel kısmında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu gibi tespit edilmesini amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2016). Araştırmanın nitel kısmında nitel araştırma türlerinden biri olan ve bir konunun derinlemesine incelendiği durum çalışması modeli kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sürecinde Türkiye'de bulunan resmi müzelerde yürütülen eğitim uygulamalarının türü, sıklığı, eğitim verilen yaş düzeyi vb. gibi sorulara nicel araştırma yöntemi kullanılarak yanıt aranırken bu uygulamalara ilişkin sorun ve öneriler nitel araştırma modeliyle yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma Türkiye'de Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı tüm resmi müze evreni üzerinde yürütülme amacıyla tasarlanmıştır. TÜİK (2022) verilerine göre Türkiye'de 211 resmi müze bulunmaktadır. Bu sayı 2024 yılında, Kültür ve Turizm Bakanlığının resmi sayfasında 214 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada 214 müzeye araştırma anketi online olarak kurum e-mail adresleri üzerinden gönderilmiştir. Ancak Kültür ve Turizm Bakanlığı izinleri doğrultusunda tüm müzelere online olarak gönderilen ankete 110 müzeden geri dönüş yapılmıştır. Bu nedenle çalışma, araştırma evreninin neredeyse yarısı olan 114 müzeden toplanan veriler üzerinden yürütülmüştür. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan "*müze eğitimi uygulamaları bilgi anketi*" yoluyla toplanmıştır. Ankette müzelerin kurulma tarihi, eğitim verdiği bireylerin yaş aralığı, eğitim veren uzman personel durumu, verilen eğitim uygulamalarının türleri-sıklıkları ve uygulamaya ilişkin önerilerle ilgili sorular bulunmaktadır. Anket hazırlanırken bir eğitim ve ölçme uzmanından, bir müze yöneticisinden ve bir arkeoloji uzmanından görüş alınmıştır. Bu şekilde anketin uzman görüşüne dayalı geçerliği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Etik kurul onayı: Araştırmada veri toplama aracına ilişkin etik kurul onayı Artvin Çoruh Üniversitesi E-18457941-050.99-138922 sayılı etik kurulu tarafından alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler araştırma sorularından yola çıkılarak çözümlenmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamalarının yanında IBM SPSS 27 paket programı kullanılarak chi kare analizi yapılmıştır. Ayrıca veriler grafikler kullanılarak sunulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan eğitim uygulamalarına yönelik sorun ve önerilere ilişkin araştırma sorusu içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bu aşamada veriler MAXQDA24 paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve sonuçları bu programdan alınan çıktılarla özetlenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanarak sunulmuştur. Nitel verilerin analizinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplamaları Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü kullanılarak yapılmıştır. Bu formülde verilerin güvenirliği = kodlayıcı görüş birliği / (görüş birliği + görüş farkı) eşitliğiyle hesaplanmıştır. Analiz sonucunda 0.92 uyum bulunmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın önce nicel verileri analiz edilerek yorumlanmıştır. Daha sonra nitel verilerin çözümlemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan müzelerde eğitim uygulaması yapılma durumu, eğitimin verildiği yaş grubunun dağılımı, eğitim sınıfı bulunma durumu, eğitim veren personelin uzmanlık durumu ve eğitimin sonuçlarının kurumlarla paylaşılma durumuna ilişkin bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 1. *Araştırmaya katılan müzelere ilişkin betimsel istatistikler*

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Müzelerin kuruluş tarihi	1980 ve öncesi	63	57.3
	1981-2000	19	17.3
	2001-2020	20	18.2
	2021 ve sonrası	8	7.3
Eğitim verilme durumu	Hayır	31	28.2
	Evet	79	71.8
Eğitim verilen yaş aralığı	Verilmiyor	31	28.2
	0-6 yaş	6	5.5
	6-12 yaş	49	44.5
	12-18 yaş	13	11.8
	18 yaş üstü	11	10.0
Eğitim sınıfı veya atölye bulunma durumu	Var	35	31.8
	Yok	75	68.2
Eğitim uzmanı bulunma durumu	Var	8	7.3
	Yok	102	92.7
Sonuçların kurumlarla paylaşılma durumu	Evet	85	77.3
	Hayır	25	22.7

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan müzelerin yarısından fazlası 1980 öncesi kurulmuştur. Bu müzelerin %71'i eğitim uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Eğitim verilen yaş aralığı incelendiğinde müzelerin yarısından çoğu 6-18 yaş aralığındaki bireylere eğitim verdiğini belirtmişlerdir. Bu yaş aralığı ele alındığında verilen eğitimlerin çoğunun ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarına yönelik olduğu görülmektedir. Ancak eğitim uygulamalarının sadece %7 si bu kurumlara atanan uzman eğitmenler tarafından verilmektedir. Bu açıdan sayı oldukça düşüktür. Aynı zamanda eğitim verilen ortamlarında %30'u eğitim sınıfı veya eğitim atölyesidir. Bu açıdan da araştırmanın yürütüldüğü müzelerde eğitim verilen ortamların sayısı oldukça yetersiz görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bir bulgu da müzelerde verilen eğitimin sonuçlarının çoğu (%77'si) eğitim kurumlarıyla veya öğrencilerle paylaşılmaktadır. Bu açıdan eğitim uygulamalarının sonuçlarına ilişkin paylaşımın oldukça kapsamlı olduğu söylenebilir.

Araştırma sorularından biri olan "müzelerin kurulma yılına göre eğitim verme, eğitim verilen yaş grubu, eğitim sınıfı- atölyesine sahip olma ve eğitim verecek uzman personele sahip olma durumları arasında ilişki olup olmadığı" sorusu pearson chi kare analizi yapılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. *Müzelerin kuruluş yılına göre pearson ki kare analizi sonuçları*

Değişkenler		Müzelerin kuruluş yılı				Pearson Chi-Square		
		1980 ve önces	1981-2000	2001-2020	2021 ve sonrası	Değer	sd	p.
Eğitim uygulaması yapılma durumu	Hayır	15	6	8	2	2.12	3	0.54
	Evet	48	13	12	6			
Eğitim verilen yaş grubu	Eğitim yok	15	6	8	2	20.79	12	0.05*
	0-6 yaş	6	0	0	0			
	6-12 yaş	31	8	8	2			
	12-18 yaş	4	2	3	4			
	18 yaş üstü	7	3	1	0			
Eğitim sınıfı bulunma durumu	Var	19	5	7	4	1.66	3	0.65
	Yok	44	14	13	4			
Eğitim veren	Var	2	3	2	1	4.16	3	0.25

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

uzman personel bulunma durumu	Yok	61	16	18	7

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde müzelerin kuruluş yılına göre sadece eğitim verilen yaş grubunun dağılımı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (χ^2_{12}=20.79, p<0.05). Müzelerin kuruluş yılına göre eğitim uygulaması yapılma durumuna, eğitim sınıfı bulunma durumuna ve eğitim veren uzman personel bulundurma durumuna göre anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0.05). Bu açıdan bulgular incelendiğinde 1980 ve öncesinde kurulan müzelerin diğer yıllarda kurulan müzelere göre farklı yaş gruplarına yönelik uygulamalar yaptığı ve bu noktaya öncelik verdikleri görülmektedir.

Araştırmada "müzelerde verilen eğitimlerin türü ve sıklığı nedir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3 ve Grafik 1'te özetlenmiştir.

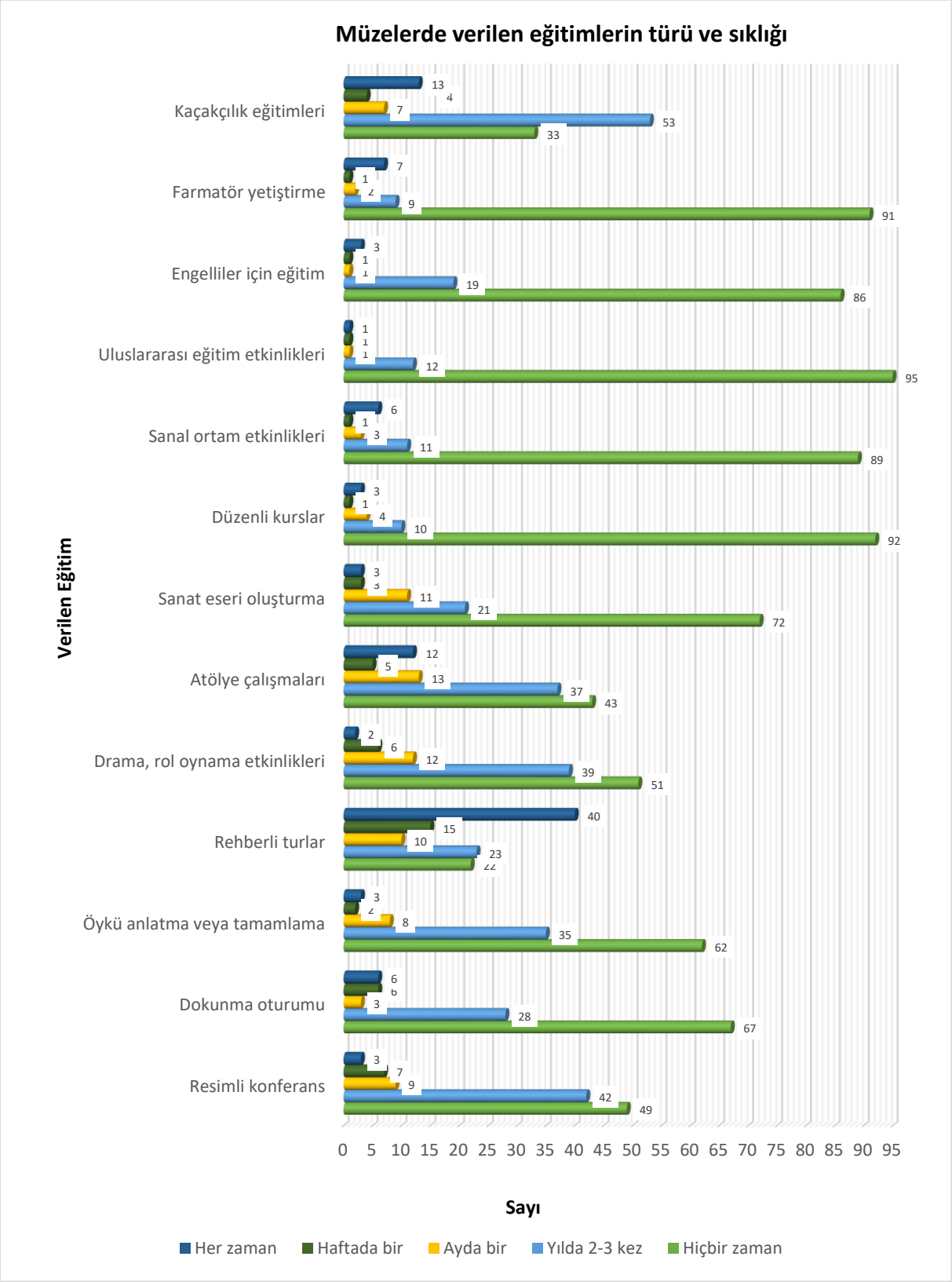
Tablo 3. *Müzelerde verilen eğitimlerin türü ve sıklığı*

Verilen eğitimler		Hiçbir zaman	Yılda 2-3 kez	Ayda bir	Haftada bir	Her zaman
Resimli konferans	N	49	42	9	7	3
	%	44.5	38.2	8.2	6.4	2.7
Dokunma oturumu	N	67	28	3	6	6
	%	60.9	25.5	2.7	5.5	5.5
Öykü anlatma veya tamamlama	N	62	35	8	2	3
	%	56.4	31.8	7.3	1.8	2.7
Rehberli turlar	N	22	23	10	15	40
	%	20.0	20.9	9.1	13.6	36.4
Drama-rol oynama etkinlikleri	N	51	39	12	6	2
	%	46.4	35.5	10.9	5.5	1.8
Atölye çalışmaları	N	43	37	13	5	12
	%	39.1	33.6	11.8	4.5	10.9
Sanat eseri oluşturma	N	72	21	11	3	3
	%	65.5	19.1	10.0	2.7	2.7
Düzenli kurslar	N	92	10	4	1	3
	%	83.6	9.1	3.6	0.9	2.7
Sanal ortam etkinlikleri	N	89	11	3	1	6
	%	80.9	10.0	2.7	0.9	5.5
Uluslararası eğitim etkinlikleri	N	95	12	1	1	1
	%	86.4	10.9	0.9	0.9	0.9
Engelliler için eğitim	N	86	19	1	1	3
	%	78.2	17.3	0.9	0.9	2.7
Farmatör yetiştirme	N	91	9	2	1	7
	%	82.7	8.2	1.8	0.9	6.4
Kaçakçılık eğitimleri	N	33	53	7	4	13
	%	30.0	48.2	6.4	3.6	11.8

Tablo 3 ve Şekil 1. incelendiğinde müzelerin çoğunda düzenli eğitim verilmediği göze çarpmaktadır. Ancak elde edilen verilere göre müzelerin %36'sında "*her zaman"; %15'inde "haftada bir"* rehberli turlar düzenlendiği görülmektedir. Genellikle eğitim etkinliklerinin yılda 2-3 kez yapıldığı ve bu etkinliklerden %48'inin kaçakçılığı önleme eğitimleri olduğu, yaklaşık %30-%40 arasında ise resimli konferans, drama rol oynama, öykü anlatma ve atölye çalışmalarının yapıldığı bulunmuştur. Bununla birlikte yılda 2-3 defa araştırmaya katılan müzelerin %26'sı dokunma oturumu, %19'u sanat eseri oluşturma ve %17'si engelliler için özel eğitim uygulamaları yaptıklarını belirtilmiştir.

Diğer eğitim uygulamalarının yüzdesi oldukça düşük olmakla beraber yine de uygulanmaktadır. Bu sayılar göz önüne alındığında düzenli eğitimler yapılmamasına rağmen verilen eğitimlerin sayısı ve sıklığı da az değildir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Şekil 1. *Müzelerde verilen eğitimlerin türü ve sıklığı*

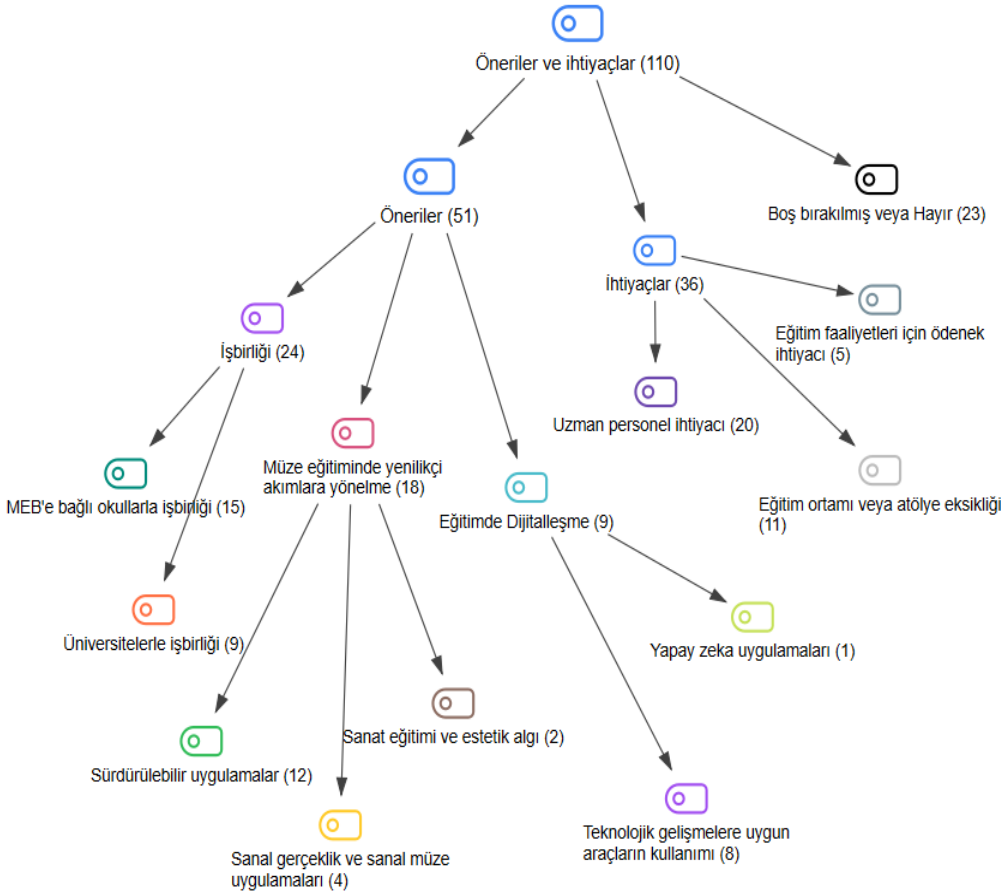
Müzelerde yapılan eğitim uygulamaları sırasında ihtiyaç ve önerilerin neler olduğuna ilişkin

araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4'te ve Şekil 2'de özetlenmiştir.

Tablo 4. *Müzelerde yapılan eğitim uygulamalarına yönelik ihtiyaç ve öneriler*

Öneri ve İhtiyaçlar			N	%
Hayır/yanıt verilmemiş			23	20.9
	Eğitimde	Yeni teknolojik araçlar	8	7.3
	Dijitalleşme	Yapay zekâ uygulamaları	1	0.9
	Eğitimde yenilik	Sanat eğitimi ve estetik algı	2	1.8
Öneriler		Sürdürülebilir eğitim uygulamaları	12	10.9
		Sanal müze ve gerçeklik uygulamaları	4	3.6
	İş birliği	Üniversiteler	9	8.2
		MEB'e bağlı okullar	15	13.6
	Eğitim sınıfı veya atölye eksikliği		11	10.0
İhtiyaçlar	Bütçe/ödenek eksikliği		5	4.5
	Uzman eğitim personeli ihtiyacı		20	18.2
Toplam			110	100.0

Bu bulguların hiyerarşik yapısı Şekil 2' de özetlenmiştir.



Şekil 2. *Müzelerin eğitim uygulamalarına yönelik ihtiyaç ve önerileri*

Tablo 4 ve Şekil 2 incelendiğinde müzelerin %20 si ihtiyaç veya öneri belirtmemiştir. Müzelerde eğitim uygulamalarına ilişkin verilen yanıtların yaklaşık %47'si önerilere %33'ü ihtiyaçlara yöneliktir. Müzelerin % 22'si üniversite ve eğitim kurumlarıyla işbirliğine yönelik uygulamaların artırılması yönünde görüş bildirirken % 11'i sürdürülebilir eğitim etkinliklerinin artırılması yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca müzelerin %7'si eğitim etkinliklerinde teknolojik gelişmelere uygun araçların kullanılması, %4'ü ise sanal müze uygulamalarına ağırlık verilmesi önerisinde bulunmuştur.

TARTIŞMA

Nicel ve nitel araştırma türlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada genel olarak Türkiye'deki müzelerin çoğunda sergi ve rehberli turlar gibi geleneksel eğitim uygulamalarının yanında günümüz eğitim programlarına uygun eğitimlerin, sıklığı fazla olmamakla birlikte verildiği görülmüştür. Verilen eğitimlerin genellikle MEB'e bağlı okullara giden 6-18 yaş aralığında öğrencilere yönelik olduğu ayrıca yetişkinler ve engelli bireyler için de eğitimlerin yapıldığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ek olarak 1980 ve öncesinde kurulan müzelerde yaş düzeyine göre eğitim uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu açıdan 1980 ve öncesinde kurulan köklü müzelerde eğitim uygulamalarının farklı yaş düzeylerinde ve daha sıklıkla yapıldığı göze çarpmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin ise elde edilen sonuçlar incelendiğinde, müzeler en çok uzman müze eğitimcisi ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte müzeler eğitim faaliyetleri için ödenek ve eğitim sınıfı ihtiyacı bulunduğunu ifade etmişlerdir. Müzelerde eğitim uygulamalarına ilişkin üniversite ve MEB'e bağlı okullarla iş birliği yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca verilen öneriler incelendiğinde müzelerde sürdürülebilir eğitim uygulamalarına, sanal müze etkinliklerine ve günümüz teknolojisine uygun dijital eğitim araçlarının kullanımına ilişkin daha fazla etkinlik yapılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Altın ve Oruç, (2007) müze eğitiminde yapılan müze gezilerinin müzelerde sergilenen eserlere hızlıca göz gezdirerek yapılması yanında yapılacak etkinliklerle müzelerin zengin materyallerini içselleştirebilen etkili öğretim araçlarıyla bilgilerin yaşatıldığı yerler olması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre müzelerde en çok gezi amaçlı rehberli turlar yapıldığı belirtilmiştir. Ancak müzeler günümüzde bireylerin kültürel mirası anlaması, geçmişle kurulan bağı canlandırması, empati kurması vb. gibi becerilerin geliştirilmesi amacıyla birçok eğitim faaliyeti yürütmek için çaba göstermelidir (Çakır İlhan, 2012). Bu açıdan yapılacak eğitim etkinliklerinin sayı ve sıklığının bu amaç doğrultusunda artırılması yararlı olacaktır. Ayrıca müzelerde verilecek eğitimlerde eserin dönemini, koşullarını, yaratıldığı yeri, iklimi, sosyal olayları vs. göz önüne alarak eserin değerini bir bütün olarak ele alabilme, sanat eserleri ve sanatçıları açıklarken bilimin verilerinden yararlanabilme vurgusu yapılan sanat psikolojisi (Okvuran, 2023) alanından da yararlanılmalıdır.

Adams ve Millar, (1982) çalışmalarında öğretmenlerin gerek bilgi ve donanım eksikliği gerekse müze ziyaretleri yapmak isteseler bile bürokratik işlemlerin zorluğundan dolayı bu eylemi gerçekleştirmede isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda araştırmalarında ödenek eksikliği ve iş birliğinin yeterli olmamasının da bu faaliyetlerin daha az yapılmasına neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada da müzeler çeşitli eğitim kurumlarıyla iş birliğini artırma önerisinde bulunmuşlardır. Son yıllarda Türkiye'de gerek MEB'e gerekse Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı kurumlarda müzecilik eğitimlerinin önemi ve yaygınlaştırılmasına yönelik önemli adımlar atılmasına ve iş birliği yapılmasına rağmen bu sürecin daha etkili yürütülmesinin, iş birliğinin niteliğinin ve niceliğinin artırılıp takip edilmesinin ve bu hususa yönelik mevcut ödeneğin artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uzman personel eksikliği ve ödenek ihtiyacı vurgulanmış ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uzman müze eğitimcilerinin yaygın olmadığı kurumlarda, eğitim etkinliklerinin nitelikli ve istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilememesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Yetkiner vd., 2019). Karadeniz ve Okvuran (2018) yaptıkları çalışmada müze eğitimi uygulamalarının okullarda öğretim programında belirtilen ders saatleriyle, özel hafta/anma günleriyle sınırlı olması, kurumların müze eğitimi konusunda uygun donanıma sahip olmaması, yönetimlerin müze eğitimine yönelik yaklaşımlarının belirsizliği, okullarda ve müzelerde müze eğitimi alanında yetişmiş personel bulunmayışı bu alandaki gelişimi yavaşlattığını belirtmişlerdir. Bu açıdan bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak müzelerde yürütülen eğitim faaliyetlerinin belirlenmesi ve mevcut ihtiyaç ve önerilerin sunulması, ilgili kurumlara yeni faaliyetleri planlaması sürecinde rehberlik yapma açısından yararlı olacaktır.

Müzelerde eğitim verilirken bireylerin duyuşsal becerilerine de hitap edilmelidir. Okulların yaptığı müze gezilerinde sadece eserleri, sergileri izlemek yerine bireylerin duyularına da hitap edilir ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılırsa hem entelektüel hem de duyulara dokunan bir eğitim verilmiş olur. Bu açıdan müzelerde düz anlatım, rehberli tur vb. geleneksel öğretim yöntemleri dışında beyin fırtınası, örnek olay, istasyon, drama, doğaçlama, donuk imge vb. tekniklerin kullanılması etkili olacaktır. Bunun yanında müze eğitiminde işlenen konuya ilişkin öğretim programı doğrultusunda etkinlik içeriği hazırlamak; bu etkinliklerde arabul etkinlik formları hazırlamak, tarih şeridi düzenlemek, afiş yaptırmak için kraft kâğıtları ve boyaları temin etmek, öğrencilerin dolduracağı kavram kartlarını düzenlemek, müzeye ilişkin farklı öğretici materyal geliştirmek vb. gibi örnekler de bulunmaktadır (Okvuran ve Karadeniz, 2019).

KAYNAKLAR

Adams, C., & Millar, S. (1982). Museums and the use of evidence in history teaching. *Teaching History,* 3-6.

Adıgüzel, H. & Öztürk, F. (1999). Türk eğitim düşüncesinde okul müzesinden müze pedagojisine değişim. *Eğitim ve Bilim. 14* (114) 73-81.Erişim Adresi: https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5313.

Adıgüzel, Ö. (2000). Müze Pedagojisinin Türkiye'deki yansımaları ve müzelerdeki yaratıcı drama uygulamaları. *Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme* (s.130-143). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Altın, B. N., & Oruç, S. (2007). *Tarih ve coğrafya eğitiminde müze eğitimi ve yaratıcı drama.* I. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ambrose, T., & Paine, C. (2018). *Museum basics: the international handbook*. New York: Routledge.

Arıkan, A. (2001). *Yedi oniki yaş arası çocuklara çizgi film yöntemi ile müze eğitiminin verilmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihî mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine ilişkin görüşleri.* [Doktora Tezi]. G.Ü.

Atagök, T. (1999). Yaşayan müze ve eğitim. *Sanat Dünyamız, 71*, 223-227.

Ateşoğulları, S. (2022). Değişen ve gelişen türkiye müzeleri. *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi, 83*, 35-53.

Aykut, Z. (2017). Müze sergilemelerinde izleyici-sergi etkileşimi bağlamında mekan tasarımı. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat, 2*(2), 219-242.

Barlı, Ö. (2008). Davranış bilimleri ve örgütlerde davranış. (3. Baskı), Aktif Yayınevi.

Bulut, P., & Uzun, E. B. (2021). Sanal müzeler ve yaratıcı drama için bir atölye önerisi: Müze Sınıfa geliyor!. *Yaratıcı Drama Dergisi, 16*(1), 131-156.

Buyurgan, S. & Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Cresswell, J.W., & Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir Çev. ve Ed.). Anı Yayıncılık.

Çakır İlhan, A. (2012). Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri. İ. San (Ed.), *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama* (s. 19-42). Naturel Yayınları.

Erbay, F (2015). Müze gezmek insanın varoluşuna anlam yükleyen kişisel bir ihtiyaçtır. *Kültür ve Turizm Dergisi Aylık Kültür ve Sanat Dergisi*, Kasım Sayısı, Özel Matbaası.

Eyice, S. (1985). Arkeoloji müzesi ve kuruluşu. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Tarih Ansiklopedisi*. Cilt 6, s. 1596-1603. İletişim.

Falk, J., H. & Dierking, L., D. (2000). *Learning from museums: Visitors experiences and their making of melanin*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.

Ginley, B. (2013). Museums: A whole new world for visually ımpaired people. *Disability Studies Quarterly, 33*(3). https://doi.org/10.18061/dsq.v33i3.3761

Hooper Greenhill, E. (1992). *Working in museum and gallery education*. United Kingdom: University of Leicester, Department of Museum Studies.

ICOM. (2024). Museum definition. https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/ adresinden 16 Ekim 2024 tarihinde erişilmiştir.

Kandemir, Ö., & Uçar, Ö. (2015). Değişen müze kavramı ve çağdaş müze mekanlarının oluşturulmasına yönelik tasarım girdileri. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarim Dergisi, 5* (2), s.18-46.

Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2018). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de müze eğitimi: Tarihsel gelişim ve gelecek tasarıları. *Milli Folklor, 30*(118), 101-113.

Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2021). Engagement with migration through museums in Turkey. *Museum Management and Curatorship.37*(1), 2-16. https://doi.org/10.1080/09647775.2021.1873826

Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M., Çakır İlhan, A. (2015). Contemporary approaches and museum educator within the context of new museology. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 48(2), 203-226. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001371

Karaduman, H. (2004). Belgelerle Türk Asar-ı Atika Nizamnamesi. *Türk Tarih Belgeleri Dergisi, 25* (29), 73-92. Türk Tarih Kurumu.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30. Baskı). Nobel Yayınları.

Kasapoğlu-Akyol, P. (2020). Covid-19 küresel salgın dönemi ve sonrası müze etkinlikleri. *Millî Folklor*. 127.72-86.

Keleş, V. (2003). Modern müzecilik ve türk müzeciliği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (2),*1-2, s. 1-16.

Keş, Y., & Başer Akyürek, A. (2018). Teknoloji ile büyüyen yeni nesil için interaktif müzeler. *Medeniyet Sanat Dergisi, 4*(2), 95-110.

Kumandaş, H. (2023). Cumhuriyet Döneminde arkeoloji araştırmaları. Şahin, M. C. (Ed.). *Cumhuriyet'in 100. Yılında Türkiye'de Sosyal Bilimler* (s.25-52). Nobel.

Kuruoğlu-Maccario, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 275-285.

Mercin, L. (2002). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde müzelerin sanat eğitimi amaçlı kullanılmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Miglietta, A. M., Belmonte, G., & Boero, F. (2008). A summative evaluation of science learning: A case study of the Marine Biology Museum "Pietro Parenzan" (South East Italy). *Visitor Studies, 11*(2), 213-219.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Okan, B. (2018). Günümüz müzecilik anlayışındaki yaklaşımlar ve müze oluşumunu etkileyen unsurlar. *Tykhe Sanat ve Tasarım Dergisi, 3*(4), 215-242.

Okvuran, A. (2023). Sanat psikolojisine giriş, kapsamı ve sınırları. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 5*(1), 420-430. https://doi.org/10.58608/augsfd.1307199

Okvuran, A. ve Karadeniz, C. (2019). Okul-dışı öğrenme sürecinde müzelerde kullanılan yöntem ve teknikler. A.İ. Şen (Ed.). *I. Uluslararası İnformal Öğrenme Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s.139-146). ICIL Yayın.

Onur, B. (2012). *Çağdaş müze eğitim ve gelişim müze psikolojisine giriş*. İmge Kitabevi.

Önder,A., Abacı, O., & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesindeki Marmara örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25), 103-117.

Özbek, G., Akyol, A. A., & Akyol, A. K. (2017). Ankara'daki müzelerin eğitim işlevleri açısından incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi, (46)* 137-153.

Özdoğan, M. (2011). *Türkiye Cumhuriyeti'nin düşünsel temellerinde arkeolojinin yeri*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Silverman, H., L. (1995). Visitor meaning-making in museums for a new age. *Curator: The Museum Journal*. https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1995.tb01052.x

Tepekaya, E. G. (2018). *Güncel kent müzesinin dinamikleri üzerinden bir gelecek öngörüsü: Bir çağdaş kent müzesi model önerisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Teknik Üniversitesi.

TÜİK (2023). *Kültürel miras istatistikleri,2022*. Türkiye istatistik kurumu haber bülteni. Online erişim: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kulturel-Miras-Istatistikleri-2022-49749.

Uçar, A. (2014). Sanat eğitiminde müzelerin eğitimsel rolleri ve işlevleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 14*(1), 107-117.https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091504

Weil, S. (1997). The museum and the public. *Museum Management and Curatorship,16* (3), 257-271.

Yetkiner, A., Karadeniz, C., & Çıldır Gökaslan, Z. (2019). No student not met museum education'' a practice of volunteer education program in the museum. *Journal of Education and Future(16)*, 79-91. https://doi.org/10.30786/jef.468074

Yumak, S. (2023). *Müze eğitiminde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve metaverse kullanımı*. [Yüksek Lisans Tezi], Ankara Üniversitesi

Yumak, S., & Karadeniz, C. (2023). Müze eğitiminde yeni teknolojilerin kullanımı ve kazanımlar. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi, 5,* 62-77. https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1376981

Yücel, E. (1999). *Türkiye'de müzecilik*. Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Extended Abstract

In education systems that adopt life skills–based learning approaches, out-of-school learning environments are frequently utilized. One of the fundamental responsibilities of educators is to create opportunities for experiential and on-site learning beyond the confines of the classroom, thereby enhancing the permanence of learning. Museums, in this regard, serve as key out-of-class learning environments that offer diverse and enriching experiences. Numerous researchers (Adams & Millar, 1982; Hooper-Greenhill, 1992; Silverman, 1995; Mercin, 2002; Ata, 2002; Adıgüzel & Öztürk, 1999; Onur, 2012; Uçar, 2014; Ambrose & Paine, 2018) have emphasized the importance of fostering cooperation between museums and schools. They advocate for the integration of museums not only into disciplines such as history, sociology, and science, but also into art, design, and aesthetics education, as such practices help make learning more tangible and lasting (Miglietta, Belmonte, & Boero, 2008). The literature reveals that museum-based educational activities extend beyond exhibitions and guided tours to include pictorial lectures, tactile sessions, storytelling, drama-roleplay, discussions centered around artworks, inclusive programs for individuals with disabilities, virtual learning platforms, and international collaborations (Abacı, 1996; Atagök, 1999; Kuruoğlu-Maccario, 2002; Ginley, 2013; Bulut & Uzun, 2021). Although there are studies exploring specific educational tools or practices in

individual museums (Arıkan, 2001; Altın & Oruç, 2007; Yumak, 2023; Yumak & Karadeniz, 2023) or studies that focus on museums within a particular city (Özbek, Akyol, & Akyol, 2017), there remains a lack of comprehensive research presenting up-to-date data on educational practices in Turkish museums. Therefore, the current study aims to address this gap by examining contemporary educational practices in museums across Turkey and identifying institutional needs and recommendations. This study was conducted to assess the extent to which museums in Turkey are utilized as educational environments, focusing on the types and frequency of educational activities. A mixed-methods design was employed, combining quantitative and qualitative approaches. In the quantitative phase, the survey model was used, while the qualitative phase adopted a case study design to explore the subject in depth. The sample consisted of 110 official museums across Turkey that responded to an online questionnaire, administered with permission from the Ministry of Culture and Tourism. As such, the data represent nearly half of the total research population. The data were collected using the "Museum Education Practices Information Questionnaire," developed by the researchers. Expert feedback was sought from a specialist in education and assessment, a museum director, and an archaeologist to ensure content validity. The data were analyzed in line with the research questions. Quantitative data were examined using frequency and percentage distributions, as well as chi-square analysis. Qualitative responses regarding problems and suggestions related to educational practices were analyzed through content analysis. To ensure reliability in qualitative coding, two researchers coded the data independently, and inter-coder reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula: reliability = agreement / (agreement + disagreement). The resulting agreement rate was 0.92. Analysis of the quantitative data showed that over half of the participating museums were established in 1980 or earlier. Among these, 71% reported offering educational activities. Regarding age groups, more than half of the museums reported targeting individuals aged 6–18, indicating a focus on primary, secondary, and high school students. However, only 7% of these activities were facilitated by professional educators, highlighting a significant shortage of qualified educational personnel. Additionally, only 30% of these educational sessions were held in designated classrooms or workshop spaces, suggesting a notable deficiency in appropriate physical environments for learning. Despite these limitations, 77% of the museums indicated that the outcomes of their educational programs were shared with educational institutions or students, reflecting a commendable level of dissemination and outreach. Another significant finding revealed a meaningful relationship between the target age group of educational practices and the establishment year of museums ($\chi^2_{12} = 20.79$, $p < 0.05$). This relationship was not observed in other variables ($p > 0.05$), suggesting that museums founded before 1980 tend to prioritize education more than those established in later years. The data also indicated that most museums do not conduct regular educational programs. However, guided tours were reported to be conducted "always" in 36% of the museums and "once a week" in 15%. Most educational events were held 2–3 times a year. Among these, 48% were anti-smuggling training sessions, while 30%–40% involved pictorial lectures, drama-roleplaying, storytelling, and workshops. Furthermore, 26% of the museums reported organizing touch sessions, 19% conducted artwork creation activities, and 17% provided specialized education for individuals with disabilities, all on a 2–3 times yearly basis. The qualitative analysis revealed that 20% of the museums did not offer any suggestions or express any needs regarding educational practices. Approximately 47% of the responses consisted of suggestions, while 33% addressed needs. Among these, 22% advocated for increased collaboration with universities and educational institutions, and 11% highlighted the importance of developing sustainable educational practices. Additionally, 7% recommended incorporating digital tools aligned with technological advancements, and 4% emphasized the integration of virtual museum applications into educational programming. Overall, the findings of the study indicate that sightseeing-oriented guided tours remain the most common educational activity in museums. Participants also emphasized the need for stronger cooperation with various educational institutions. Although some progress has been made in recent years in Turkey to promote and expand museum education through initiatives involving both the Ministry of National Education and the Ministry of Culture and Tourism, the findings suggest that these efforts should be intensified. It is necessary to enhance the scope and quality of institutional collaboration, increase monitoring mechanisms, and allocate more funding to support museum-based education. Furthermore, identifying existing educational practices and articulating the current needs and recommendations of museums can help inform the planning of future educational initiatives and guide relevant stakeholders in the development of more effective and inclusive museum learning environments.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (418- 429)

Exploration of Trauma in Sebastian Barry's *On Canaan's Side*

Sebastian Barry'nin *Uzak Diyarlarda* Romanında Travma İrdelemesi

Selçuk YILDIZTAŞI [*] İsmail AVCU[**]

Article Information

Submission: 02.09.2024
Acceptance: 18.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1542269

Key Words:
On Canaan's Side
Sebastian Barry
Trauma
Ireland

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the representation of trauma in Sebastian Barry's *On Canaan's Side* against the backdrop of Cathy Caruth's theory of "Traumatic Realization" and Dominick LaCapra's notion of "Working-Through" and "Historical Trauma." In the novel, Barry depicts various characters who develop traumatic symptoms because of their involvement with large-scale wars and the consequential political affairs that are closely tied to the haunting nature of the Irish history of the 20th century. Within this context, this study claims several characters display the signs of post-war trauma; nonetheless, they cannot entirely comprehend their depressive tendencies due to the delayed realization of the incidents caused by the deficient registration at the exact moment of the traumatic incidents. Only the protagonist, Lily Bere, attempts to work through her constantly repeated traumatic memories by writing her experiences in a journal. The recurrent references to the biblical land of *Canaan* are also significant in creating a "Founding Trauma" that establishes a new "Myth of Origin" for the marginalized Irish immigrants; therefore, it is examined extensively in this study alongside the manifestations of traumatic inclinations on the personal level.

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 02.09.2024
Kabul Tarihi: 18.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1542269

Anahtar Sözcükler:
Uzak Diyarlarda
Sebastian Barry
Travma
İrlanda

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Sebastian Barry'nin *Uzak Diyarlarda* romanındaki travma tasvirlerini Cathy Caruth'un "Travmatik Kavrama" teorisi ve Dominick LaCapra'nın "Çözüm İşlemi" ve "Tarihsel Travma" kavramları bağlamında irdelemektir. Barry, romanında 20. Yüzyıl başlangıcındaki İrlanda'nın kaotik siyasal ikliminden ve paralelinde vuku bulan büyük ölçekli savaşlardan doğrudan veya dolaylı etkilenmeleri nedeniyle travma yaşayan birçok karakteri yansıtır. Bu bağlamda, bu çalışma içeriğinde romanda bulunan birden fazla karakterin savaş sonrası travması belirtileri gösterdiğini fakat travmatik olayın yaşanış anında eksik kaydetme dolayısıyla oluşan geciktirilmiş kavrama durumlarının kendi depresif eğilimlerini bütünüyle algılamalarına engel olduğunu iddia edilmektedir. Yalnızca ana karakter Lily Bere, sürekli yinelenen travmatik anılarını bir günce vasıtasıyla yazıya geçirerek çözüm işlemi gerçekleştirme yönünde bir girişimde bulunmaktadır. İncil ve Tevrat'ta yer edinen *Kenan* diyarına yapılan referanslar ise marjinalleştirilmiş İrlandalı göçmenler için yeni bir "Başlangıç Miti" tesis eden bir "Kuruluş Travması" oluşturması dolayısıyla önemlidir ve bu nedenle bu çalışma içerisinde yer alan kişisel travmatik eğilimlerin tezahürlerinin yanı sıra kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

Atıf İçin

Yıldıztaşı, S & Avcu, İ. (2025). Exploration of trauma in Sebastian Barry's o*n Canaan's Side*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 418-429. doi: tsadergisi.1542269

[*]Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, syts77@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5735-1299
Öğretim Görevlisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul, selcuk.yildiztasi@edu.iuc.tr
[**]Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Erzurum, ismail.avcu@atauni.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8320-920X

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

The award-winning Irish author Sebastian Barry is known for creating multi-dimensional historical works that encompass various landmarks of the history of Ireland by exploring the sensitive evolution of some integral components of Irish identity while also subtly reflecting his existence within the context of his narratives. Most of his fictional works are generated from real-life stories of his relatives from the previous generations which have influenced him to create fictitious plotlines that deepen the importance of the themes that are present in reality. From this information alone, Barry's works give the impression that they are grounded on his relationship with the specific moments of the history of Ireland; however, his masterful aptitude for weaving the extensive history into personal stories makes him a central representative of Irish history and identity in fictitious narrative formats. In his novel *On Canaan's Side* (2011), Barry once again depicts the critical milestones of the history of Ireland. Nevertheless, in this novel, he does not content himself with displaying the complex situation of Ireland in the 20th century alone and also illustrates a detailed picture of the U.S.A. from the eyes of an Irish immigrant, through the agency of his protagonist Lily Bere. While following the life of Lily which is filled with tragedy and sorrow, Barry simultaneously reflects the consequences of the historical developments of the time to establish the context for the corresponding actions of his characters. Lily's grievous life can be seen as a microcosm of the tragedies that have affected numerous people in the 20th century due to the wars and other catastrophic events which caused irreparable physical and mental injuries to those people.

Within this context, this paper attempts to reveal several occurrences of traumatic symptoms in the characters of *On Canaan's Side*, starting with the main character Lily Bere. In the light of the indications of Trauma Theories that are explained in the first chapter of this study, it is argued that many characters in Barry's novel are suffering from traumatic disorders which may either show themselves in the form of shell-shock resulting from direct involvement in wars or by being indirectly affected by the consequences of these wars to develop variations of PTSD (Post-traumatic stress disorder). Throughout the novel, various sequences coincide with Cathy Caruth's theoretical approach to "Traumatic Realization," a term she borrowed from Sigmund Freud's studies on Trauma. The belatedness of the realization of their traumatic experiences defines the psychological state of several characters in the novel and its critical impact on the evolution of their personalities will be explained thoroughly. Correspondingly, Dominick LaCapra's take on the concepts of "Acting-Out" and "Working-Through" (also adopted from the theories of Sigmund Freud), series of successive and repetitive mental reactions to deal with the stress after the realization of traumatic events, show parallels with Lily's sudden decision to write down her life story that constitutes the overwhelming majority of the novel, even though she is not eager to engage in this activity. Lily utilizes the method of writing her feelings to work through her depressive state of mind as a solution to deal with the constant Acting-Out process. "Historical Trauma," another theory of LaCapra in Trauma Studies, is also applicable to elucidate certain aspects of the narrative presented in *On Canaan's Side* in terms of the collective approach to Trauma as a part of the grand scheme of history. Thus, it will be utilized in this study to present its influence in shaping the identity of certain individuals and groups in relation to the analogous effects of the haunting state of Irish identity and politics that are relevant in the novel.

Development of Trauma Theory

Trauma Theory has been one of the most prominent study areas of social sciences in the last few decades and the foundation of "contemporary trauma studies can usefully be dated to 1980, when post-traumatic stress disorder (PTSD) was first included in the diagnostic canon of the medical and psychiatric professions" (Whitehead, 2004, p. 4). The significance of Trauma Theory in the therapeutic and scientific discourse has expanded to the fields of humanities including historical and literary studies. Innovative analytical approaches developed in parallel with the "[emergence] of 'the ethical turn' that took place during these decades in the related fields of literary theory and moral philosophy, the most relevant of which are Trauma Studies, Memory Studies and the Theory

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

of Affects" (Onega, Rio & Escudero-Alías, 2017, p. 1). The attached importance of the studies of trauma and memory also started concentrating on the textual products of the contemporary age in order to analyze the ethically questionable issues that are presented in these texts. The deconstructive approach to trauma in literary criticism has spread around the field and has generated an extensive conceptual framework with relevant contributions.

The origin of trauma in modern contexts is mostly derived from the principles of Sigmund Freud who dealt with the subject as a complementary concept of his psychoanalytical theories (Freud, 1981). However, the progress in designating the scope of trauma that extended to various situations and psychical variables has expanded its associated meanings and still continues to evolve the perception of the subject. Duncan Bell (2007) defines trauma with its placement in psychology by saying "trauma is understood as an emotional or psychic injury, and in psychoanalysis it is argued that such injuries are often repressed, remaining unhealed and leading to various forms of 'acting out'" (p. 7). The concept of trauma is generally associated with certain atrocities that are widely accepted as terrifying or painful experiences and the initial studies around Trauma Theory were focused on these instances; however, while "traditional entries like war, violent rape, concentration-camp experiences, sexual and psychological abuses during childhood still persist, the label of 'trauma' has now been effectively extended to many others situated between either extremes" (Ray, 2011, p. 2). The extended meanings and connotations of trauma to define the group of psychological symptoms and reactions that can be observed from a variety of unique experiences paved the way for researchers of Trauma to be able to transcend the limited area of focus. Therefore, nowadays, any incident that causes a lasting impact on the psyche that disrupts the mental health of an individual can be a subject of traumatic inspection.

Cathy Caruth's Notion of Traumatic Realization

Cathy Caruth, one of the seminal figures of contemporary Trauma Studies, has paved the way for the extensive implementation of Trauma Theory into literary contexts while also defining trauma's versatility that transcends the boundaries between the disciplines. The major theories of Caruth that define the framework of her studies on trauma are her arguments on the belated nature of traumatic realization and the incompressibility of traumatic events. According to Caruth, the traumatic incident cannot be fully registered as it occurs because "the most direct seeing of a violent event may occur as an absolute inability to know it; that immediacy, paradoxically, may take the form of belatedness" (2016, p. 92) and it requires a certain amount of time to settle on the memory through remembering it again. Caruth then borrows from Freud's ideas on mental repetitions to reinforce her argument for the belated realization of the trauma:

> The repetitions of the traumatic event—which remain unavailable to consciousness but intrude repeatedly on sight— thus suggest a larger relation to the event that extends beyond what can simply be seen or what can be known, and is inextricably tied up with the belatedness and incomprehensibility that remain at the heart of this repetitive seeing. (2016, p. 92)

Caruth suggests these repetitive visualizations of the traumatic event are caused because of the inability to comprehend the incident as it occurs since trauma "does not simply serve as record of the past but precisely registers the force of an experience that is not yet fully owned"; thus, resulting in belated registration of the event in the form of flashbacks (1995, p. 151). She further proposes that speaking of these events as recollections does not prompt a cathartic effect on the individuals; on the contrary, it "attests to its endless impact on a life" (2016, p. 7). In this sense, it is plausible to say that "Trauma carries the force of a literality which renders it resistant to narrative structures and linear temporalities," and continues to occupy the psyche of individuals and groups alike by transcending the restrictions of space and time (Whitehead, 2004, p. 5). With the rejection of the comprehension of the traumatic event itself in the exact moment it happens, Caruth deconstructs the mainstream understanding of trauma as a simplified and easily recognizable experience.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Dominick LaCapra's Working-Through and Historical Trauma

Originally a historian, LaCapra derives viewpoints from the historical framework as well as the theories of psychoanalysis. In his studies on the psychoanalytical side of trauma theory, LaCapra mainly focuses on some of the theories of Freud with a pronounced emphasis on the process of "Working-Through". As it can be understood from the phrase itself, the term working-through is used for the process of mental confrontation with traumatic memories in order to cope with "Acting-Out" phase which refers to the psychological struggle with constantly reiterated recollections of the haunting events. In his book *Representing the Holocaust* (2016), LaCapra states that he insists on the significance of "working-through" because "it has been underemphasized and relatively undeveloped in post-Freudian psychoanalysis. Even in Freud it did not receive much theoretical elaboration" (p. 205). In the book, he continues to assert the cruciality of having a healthy cycle between acting-out and working-out phases to be able to cope with the traumatic event. He elaborates on the acting-out, a much frequently discussed part of the post-trauma period, by confirming its recurrent occurrence possibilities: "Victims of severely traumatizing events may never fully escape possession by, or recover from, a shattering past, and a response to trauma may well involve 'acting-out' (or emotionally repeating a still-present past) in those directly affected by it" (2016, p. xii). He even suggests the necessity of "[a]cting out and even extreme resistance or denial may be necessary prerequisites of working through traumatic events" (2016, p. 116) in certain cases.

LaCapra also touches upon the subject of Cathy Caruth's theory on the belated realization of trauma through the agency of the subsequent encounters with similar events and delayed comprehension of the fragmented memories, and unlike Caruth, he adopts a more optimistic stance and proposes a solution for this phenomenon: "Working through trauma brings the possibility of counteracting compulsive "acting-out" through a controlled, explicit, critically controlled process of repetition that significantly changes a life by making possible the selective retrieval and modified enactment of unactualized past possibilities" (LaCapra, 2016, p. 174). LaCapra claims that a properly directed confrontation with the acting-out process may lead people to successfully work through their traumatic fixations. He is; however, aware of the indefinite nature of the complex structure of the human psyche and does not insinuate a magical recovery from the traumatic disorders. Therefore, he claims "working-through" should not be considered an elevated concept in contrast to "acting-out." He believes that these two phases are interdependent with each other in order to create a well-balanced resistance against the destructive effects of trauma.

Another important concept LaCapra theorizes on is the relationship between history and trauma. He draws attention to the tendency of the inaccurate understanding of "Historical Trauma" and makes a distinction between transhistorical trauma and exclusive historical traumas (Onega et al., p. 3). The former type, transhistorical trauma refers to mythical or religious narratives that affect people on the unconscious level. They mostly specify the "absence" of the unfulfilled expectations that stem from the collective memories of the ancient world and cannot be traced back in certainty. The latter, on the other hand, indicates the traumatic events in the recorded past which still influence the people and the world because of their impact. By their nature, transhistorical traumas may induce people to turn them into historical trauma because of idealistic obsessions (Onega et al., p. 3).

The notion of Founding Trauma, which can be linked to both transhistorical trauma and historical, forms the basis of the collective identity of a group of people that share kinship and cultural background as LaCapra elucidates in *Writing History, Writing Trauma* (2014) by stating that "the trauma that is transformed or transvalued into a legitimating myth of origins. A crisis or catastrophe that disorients and harms the collectivity or the individual may miraculously become the origin or renewed origin of the myth" (p. xii). LaCapra proposes a direct connection between founding trauma and myths of origins and suggests the possibility of their utilization as ideological instruments through populist propaganda. He also touches upon the people's tendency to use newly

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

experienced trauma to replace the previous ones in order to revitalize the national or tribal identity (LaCapra, 2014, p. xii). This inclination, in a sense, stems from the unconscious requirement of attaching significance to collective history; nevertheless, it is also an apparatus that is repeatedly exploited for the sake of political ambitions.

Post-War Psychology: Shell Shock and PTSD

In contemporary times, the mental effects of war on people who actively experienced them is an eminent subject, and "[t]he application of psychiatry to war and terrorism is highly topical and a source of intense media interest" as well as being "a legitimate subject for academic study" (Jones and Wessely, 2015, p. xiii). Nevertheless, this was not the case merely a century ago before the dawn of the highly technological grand-scale wars. The shift in the comprehension of traditional values in modern times, the pronounced precedence of individualism, and the emergence of contemporary psychology thanks to the groundbreaking studies of Sigmund Freud have changed the perception of wars and how they impact human awareness. Although there were always cases of mental breakdown among the soldiers and war veterans, the overwhelming scale of the Great War (World War I) resulted in an enormous increase in these cases.

The term Shell-Shock originated around that time to make sense of the countless similar cases that show similar yet fluctuant symptoms in numerous individuals. Thus, it is important to understand that "[t]he relationship between shell shock in the Great War and later war neurosis is clearly crucial, as it was during this period that medical and military authorities began to develop systematic and comprehensive methods of dealing with psychological casualties" (Reid, 2014, p 21). Shell-Shock is technically associated with the Great War era for medical experts; however, in practical usage, "'shell shock' is part of our everyday language and it is used widely to describe any great emotional shock" (Reid, 2014, p. 21). In this study, the term is utilized in explaining the conditions of war veterans in the cases of Willie, Ed, and Bill; nonetheless, its usage to describe the various facets of traumatic incidents is not denied. In his book *Remembering War* (2006), Jay Winter defines "Shell-Shock" by its structural relevance to wartime consequences:

> Shell shock is a condition in which the link between an individual's memory and his identity is severed. A set of unassimilable images and experiences, arising from war service, either in combat or near it, radically disturbs the narrative, the life story, of individuals, the stories people tell themselves and others about their lives. (pp. 52-53)

Both Shell-Shock and PTSD are used interchangeably in discussing the cases of post-war trauma despite the existence of some ideas that suggest "(PTSD) simply do not carry the same symbolic weight" (Reid, 2014, p. 21) compared to the historical significance of "Shell-Shock"; therefore, in this study, it is mostly attributed to consequences of recent wars or to people who are indirectly affected from the wars without being a direct participant as soldiers.

The first character we see glimpses of Shell-Shock in *On Canaan's Side* is Willy, the older brother of Lily who joined the war on the side of the British Empire in the midst of an internal crisis in Ireland. In her recollections, Lily remembers the time Willy had gone to the Great War in a vibrant and proud mood and came back in a completely different state:

> Willie went out to the Great War as they called it, he was only a boy, just like Bill in the desert, and he was very happy to go, and when he was a few years in it, I don't know if he ever came home, even when he did on furlough. Something of him was lost in France, buried into the ditches they dug there, so that he would appear in our house in the castle right enough, but dressed in shadows, disguised by the thin dust of terror he carried on him maybe. (Barry, 2011, p. 34)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The effect of the Shell-Shock in the psyche of Willie is so enormous that even his own sister cannot be sure if he sees the same person he knew and loved before the war. The circumstances Willie survived through until that point left psychological scars and made him lose his sense of being coupled with the social factors of his homeland that made him question the purpose of his role in the Great War. Additional argument that applies to the psychological condition of Willie is that he cannot grasp the reality of the trauma he withstood because of the harrowing experiences he had in WWI. Willie cannot register the traumatic events in the exact moments they happen. Therefore, their reappearance in his consciousness is incomprehensible for him, and thus unspeakable.

A more apparent illustration of this symptomatic reaction can be observed in the process of Ed Bere's mental transformation after the Vietnam War. In the Vietnam War, Ed did not partake in combat directly; nonetheless, he was given an extremely critical and distressing task: "He was in the engineering corps, and had lately taken to specializing in landmines…. Lots of his buddies were blown up doing that work. But Ed had some knack" (Barry, 2011, p. 155). The account of Lily in her journal feels distant to the nature of the job Ed was entrusted in the war due to her mental state at the time being. Nevertheless, this type of duty can be considered as the model agent for causing Shell-Shock in an individual's psyche. Thus, unavoidably, the ramifications of PTSD manifest in Ed's consciousness after the war:

> Ed died clearing landmines in Vietnam, I mean, he did not die, of course not, but in the long toil of defusing bombs, out in the wild jungle with a buddy to hold a torch on the work, or his own sweat making his hands dangerous to himself, Specialist First Class Ed Bere as good as died, or at least did not come home, or ever could find his way. (Barry, 2011, p. 157)

The impact of the war and the tremendously stressful burden he was given within it, which induces a ceaseless sense of death risk alters the personality of Ed completely, and he develops severe symptoms of PTSD. His integral personality becomes an amalgam of his current and past self and he re-experiences the traumatic instances over and over again in his consciousness as a never-ending acting-out process. The belated realization of the repressed traumatic experiences makes it difficult for him to confront them as they were not registered to his psyche in the moment of action. Therefore, he cannot comprehend his mental reactions to these events and continues to act out the traumatic memories repeatedly.

The next war that results in creating a haunting effect on the tragic life of Lily is the Gulf War of 1990-1991 as his grandson Bill enlists in the US army to fight in the "desert" as they recurrently call it in the novel. The pattern of being involved in the wars in the lineage of Lily also correlates with another notion of Caruth which proposes that trauma is "transmissible through society, as if it were an infectious disease. It is capable of being passed on not only between people, but also across generations and cultures" (Bell, 2006, p. 7). This argument can be supported in the novel by how the descendants of the war veterans are drawn to the wars while being aware of the history of their family members alongside the cultural influences of the wars in society. Bill shares the same fate with his father by coming back home with PTSD:

> Bill's desert war was short, victorious. But he came home stunned, like a calf in the slaughterhouse. In the slaughterhouse, they drive a bolt into the brain of the animal. There is a moment when the calf balances between life and death. I mean, it is neither alive nor dead. (Barry, 2011, p. 178)

As opposed to his father, Bill's time in the war was moderately short since it was an awfully one-sided campaign that resulted in a complete victory for the US and its allies. However, Bill was seriously affected by the anguish of their enemies while they were struggling for their lives. The possibility of him coming across atrocities committed by his fellow soldiers is left ambiguous in the novel, but one thing is for certain, Bill felt like he experienced something infernal. In the

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

following period, the repetition of the unregistered memories in the form of flashbacks or nightmares lingers in the psyche of Bill and because of the delayed realization of the gravity of the events he witnessed, the traumatic event becomes incomprehensible. As a result, Bill resorts to committing suicide without giving himself an opportunity to work through his trauma.

Interplay Between Memory and Trauma

The story of Lily Bere spans decades in the 20th century. Nevertheless, the first phase of her life, her childhood and teenage years in Ireland, had the most crucial impact on the direction of the rest of her life. Those years correspond to a very sensitive historical period of Ireland filled with political and social turmoil in the midst of World Wars and independence efforts: "The years predating, during, and following Ireland's struggle for independence certainly went down in Irish history as part of the darkest ones in a country whose past is littered with suffering and sacrifice" (Pomaskis, 2021, p. 1). After the limited reminiscence of her early childhood years, Lily's consciousness drifts towards her first memory of a war (World War I) that affects her family because of her brother Willie's direct participation. Whereas there were immense diplomatic fractures between Ireland and the British Government, many Irish young men joined the war on the Empire's side: "from 1914 to 1918 Ireland counted about 200,000 men—Catholics slightly outnumbering Protestants— who joined the British army, in addition to many expatriates in Britain, the empire, and the United States" (State, 2009, p. 230). While those young people risked their lives for a common cause with British soldiers, other groups within Ireland planned to benefit from the situation as "[t]he war's distraction afforded them the opportunity to act on their long-standing premise that Britain's distress would mean Ireland's success, and they jumped at the chance to plan an insurrection" (State, 2009, p. 230). These internal and external developments within Ireland dramatically affected the war veterans who came back both physically and psychologically exhausted. The given historical context of the novel is masterfully adapted into the fictional setting of *On Canaan's Side* "[t]hrough the medium of historic memory," and as expected from his narrative tradition, "Barry allows his characters to encounter with the prescient political turmoil connected with the Anglo-Irish experience and subsequent crisis of identity" (Ciliotta-Rubery, 2023, p. 215) that causes them to develop traumatic inclinations which haunt their memories throughout the rest of their lives.

On Canaan's Side is based on the recollections of Lily Bere as a foundation. Therefore, anything we learn over the course of the story including the remnants of traumatic experiences is presented to us through the filtered perception of Lily. We do not know the exact developments of the narrated events because it is reflected from her subjective point of view which is mostly unreliable as she herself doubts what she writes on more than a few occasions. Traumatic memories affect the psyche of Lily throughout her life as the initiation of her emigration to America is generated by a traumatic fear of death and a desperate attempt to survive through it. The sense of terror that stems from this danger lingers on Lily's consciousness until the later years of her life; however, that feeling cannot be comparable to the undefinable impact of the realization of this fear with the assassination of Tadg. For Lily, the details of this traumatic memory are still incomprehensible and she cannot make sense of some of the memories of that tragedy even after all these years. Moreover, when she recalls the actual event in her writing; her mind wanders around to another traumatic memory, greatly inferior in scale, because of the bizarre connotations it awoke in her consciousness:

> But as I looked down I saw the blood on my clothes, a continent of it, ragged and spread like an elephant's ear, infinitely clean and dark-looking, glistening, slippery. The very selfsame mark I had seen as a child on my aunt's apron, when she was bleeding the pig in Wicklow. The poor lonesome pig hung up by the trotters in the barn, and his throat slit, and all the black blood draining down into the bucket beneath, that the black puddings would be made of. (Barry, 2011, p. 71)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

This second reference to the same memory, which is mentioned earlier in the novel, demonstrates the acting principles of memory that transcend temporal limitations and the fragmented nature of the remembering process. These two different and completely unrelated memories on the surface, are constituted from the awareness of the traumatic injuries that are instinctively assembled together because they were never properly registered as knowledge before. Trauma is dependent on fragmented memories and in order to properly cope with their destructive impulses one should confront the recurring memories. By deciding to write her feelings and experiences, Lily takes a step towards the "working-through" process.

Despite repeating acting-out phase countless times, none of the war veterans depicted in the novel are shown as making the right effort to work through their traumatic memories. Lily, on the other hand, commits herself to the process of working-through by writing her feelings and memories associated with them even though she is not aware of the curative process of writing:

> Narrative at best helps one not to change the past through a dubious rewriting of history but to work through posttraumatic symptoms in the present in a manner that opens possible futures. It also enables one to recount events and perhaps to evoke experience, typically through nonlinear movements that allow trauma to register in language and its hesitations, indirections, pauses, and silences. (LaCapra, 2004, pp. 121-122)

While revoking her experiences again amid a dire emotional state, Lily manages to confront her traumatic memories and comprehend some of the implications of these instances for her sense of being; hence, she undergoes a successful working-out process that allows her to adopt a more optimistic stance towards life. She repeatedly mentions the therapeutic influence of writing whilst penning her memoire and sometimes even touches upon the sensitive balance between acting-out and working-through principles: "To remember sometimes is a great sorrow, but when the remembering has been done, there comes afterwards a very curious peacefulness. Because you have planted your flag on the summit of the sorrow. You have climbed it" (Barry, 2011, p. 164). Remembering the events by acting them out in the form of a narrative helps Lily to work through her traumas to reclaim control of those memories and unwind her negative emotions.

Canaan as a Founding Trauma

Up to this point, the focus was on exploring the personal traumatic experiences and indications that arise from historical trauma that can affect people individually or collectively due to the sense of "loss" they stimulate in the people after the traceable tragic incidents. On one hand, historical trauma on a personal level can be attributed to any incident that causes PTSD in individuals. On the other hand, when it functions in the collective sphere, historical trauma can influence the traditional narrative of certain groups or nations as a whole. On the structural transhistorical side of things; however, the foundation can be located in considerably abstract narratives. In *On Canaan's Side*, Barry whether consciously or not, offers an alternative Founding Trauma for marginalized Irish people who were forced to emigrate or had to continue to live in their country in an alienated state. The land of *Canaan,* which is based on the promised land of Israelites in the Old Testament, is continually referred to by Lily to draw parallels with America.

There are recurrent references to *Canaan* in the Old Testament to portray its significance: "And I will give unto thee, and to thy seed after thee, the land wherein thou art a stranger, all the land of *Canaan*, for an everlasting possession; and I will be their God" (*King James Version*, 1769/2012, Genesis 17:8). *Canaan* is promised to Abraham and his descendants as a holy land. Hence, it is known to be a land of prosperity that inspires hope and peace for the people. The emphasis on it being a foreign land which Israelites are not familiar with can be equated to the situation Lily and Tadg found themselves in at the start of their migration. When descendants of Abraham face tortures and hardships, God fulfills his covenant and leads them to *Canaan* with the guidance of Moses: "I am the Lord your God, which brought you forth out of the land of Egypt, to give you the land of Canaan, and to be your God" (*King James Version*, 1769/2012, Leviticus 25:38). In the

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

novel, America metaphorically becomes *Canaan*, a safe haven that is promised to pious Christians or oppressed victims of the chaotic situation in Ireland during the revolution:

> He was suddenly full of plans. It was as if he had awakened to being in America, abruptly made manifest to him as a place of safety, maybe infinite safety…. [A]nd now it was all laid out before him, before us, like a glittering Canaan. (Barry, 2011, p. 65)

The structural Founding Trauma of *Canaan*, which has been transformed into a myth of origins over the course of the millenniums, controls the collective consciousness of people as a transhistorical trauma. The "absence" of a real sense of "home" during the time of forced emigration, generates a need for the fulfillment of another "absence" at the subconscious level. Therefore, people who lost their sense of belonging due to exile, embrace the hope of their "covenant" with God to be fulfilled in the symbolic representation of the promised land of *Canaan*. Barry, however, subverts this notion in the upcoming parts of the novel by indicating the everlasting vulnerability of people even in the land of *Canaan* itself: "That they wouldn't allow us to cross into *Canaan*, but would follow us over the river, and kill him *On Canaan's Side*. The land of refuge itself" (Barry, 2011, p. 71). Even the exodus to the promised land cannot offer complete safety for marginalized people like Lily and experiencing new traumas cannot be avoided; thus, the value of the modern *Canaan* as an alternative myth of origin that is evolved from the established founding trauma is deconstructed and refuted within the narrative itself.

CONCLUSION

This study illustrates the traumatic inclinations of the characters that are present in *On Canaan's Side* by Sebastian against the backdrop of contemporary Trauma Theories. The conceptual framework is mainly based on the theories of Cathy Caruth and Dominick LaCapra alongside the utilization of the relevant complementary theories based on postmodern and literary connotations of the concept of trauma. According to indications of the extensive analysis, there are various characters who suffer from some form of Traumatic Stress in the novel, and those inclinations manifest in several distinctive structures.

First of all, it is important to recognize that traumatic narratives within the novel are based on the real stories from Sebastian Barry's extended family history similar to his other works. Therefore, his intangible relationship with his identity and his subjective perspective on history is also reflected in the novel. The historical and political context provided to establish a necessary background for characters' trauma also plays a monumental role as it is a critical point of Irish history.

Secondly, the portrayal of Shell-Shock and PTSD is also undeniably significant in terms of displaying the traumatic consequences presented within the novel. Several characters show the symptoms of post-war trauma; nevertheless, they cannot comprehend the true nature of their depressive state of mind because of the belated realization of the events caused by the incomplete registration at the exact moment of the traumatic incidents. The fragmented memories recurrently emerge in their consciousness to haunt them and they constantly act out the same traumatic episodes in their psyche.

Thirdly, Lily is also haunted by the traumatic memories over the course of her long life. It starts with her escape to the US and resumes to evolve and disturb her soul with additional tragedies. However, as opposed to Shell-Shocked characters, she unconsciously attempts to work through her trauma in the form of writing a memoire. By transferring her traumatic memories to a journal in a narrative format, Lily manages to establish a successful equilibrium between the acting-out and working-through phases; thus, completes the registration of the scattered memory fragments.

Finally, the recurrent references to the land of *Canaan* are also vital because of their symbolic worth. Since Lily comes from a devout Catholic family, her frame of mind is strongly interconnected to the traditional values of Christianity and its foundational principles continue to influence her psyche on the subconscious level over the course of her life. For this reason, she

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

quickly associates *Canaan* with America when she realizes the similarities between their journey and the Israelites' exodus from Egypt. Through the agency of Lily, their migration to America is presented as an alternative Founding Trauma to replace the widely accepted historical trauma of the Irish War of Independence. Nonetheless, Barry deconstructs the ideals attributed to both "transhistorical trauma" and "historical trauma" and rejects their faculty to provide any sense of salvation by causing his characters to experience new traumas in the promised land as well.

All things considered, his study contributes to existing yet sparse numbers of research that is made about *On Canaan's Side* by concentrating on the traumatic inclinations depicted in the novel. Theories applied to the novel are methodically analyzed and the selected arguments are organized according to their innovative contribution to the established body of literature. While there are a few studies that touch upon the trauma in the novel, the focus and scope of this study deviate from their content through the extensive exploration of the traumatic disorders from multiple standpoints with the inclusion of Shell-Shock and Founding Trauma.

BIBLIOGRAPHY

Barry, S. (2011). *On Canaan's side*. Viking.

Bell, D. (2006). *Trauma and world politics: Reflections on the relationship between past and present*. Palgrave Macmillan.

Caruth, C. (1995). *Trauma: Explorations in memory*. Johns Hopkins Univ. Press.

Caruth, C. (2016*). Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Johns Hopkins University Press.

Ciliotta-Rubery, A. (2023). A Socratic revelation: Sebastian Barry's roadmap to Understanding Identity. *Studi Irlandesi. A Journal of Irish Studies*, 13. https://doi.org/10.36253/sijis-2239-3978-14625

Freud, S. (1981). Hysteria. J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 1, pp. 41–57). The Hogarth Press.

Jones, E., & Wessely, S. (2015). *Shell shock to PTSD: Military psychiatry from 1900 to the Gulf War*. Psychology Press.

LaCapra, D. (2004). *History in transit: Experience, identity, critical theory*. Cornell University Press.

LaCapra, D. (2014). *Writing history: Writing trauma*. Johns Hopkins University Press.

LaCapra, D. (2016). *Representing the holocaust: History, theory, trauma*. Cornell University Press.

Onega, S., Rio, C., & Escudero-Alías, M. (2017). Introduction. S. Onega, Rio, D.R. Costanza, & E.A. Maite (Eds.), *Traumatic memory and the ethical, political and transhistorical functions of literature*. (p. 1–17). Palgrave Macmillan.

Pomaskis, N. (2021). *Trauma and dissociation in the works and life of Sebastian Barry*. LIT Verlag.

Ray, S. (2011). Mending to live: Memory, Trauma and Narration in The Writings of Kazuo Ishiguro, Herta Müller and W. G. Sebald. *Humanicus*, (11), 14–29.

Reid, F. (2011). *Broken men: Shell shock, treatment and recovery in Britain 1914-30*. Bloomsbury Publishing.

State, P. F. (2009). *A brief history of Ireland*. Facts On File.

The Holy Bible: King James Version. (2012) Barnes & Noble. (Original work published in 1769)

Whitehead, A. (2004). *Trauma fiction*. Edinburgh University.

Winter, J. M. (2006). *Remembering War: The great war between memory and history in the twentieth century*. Yale University Press.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Uzun Öz

İrlandalı yazar Sebastian Barry, ülkesinin tarihindeki dönüm noktalarını İrlandalı kimlik sorunsalının hassas evrimi üzerinden ele alan çok boyutlu tarihi yapımlar üretmesiyle ve bu meselelerle olan şahsi ilişkilerini içeriğe örtük biçimde yansıtmasıyla bilinir. Barry'nin çoğu eseri önceki nesil akrabalarının gerçek yaşam öykülerinden derlediği fikirlerle ortaya çıkmıştır. Hayatın içeriğinde var olan ancak zaman içerisinde arka planda kalmaya yüz tutmuş bu temaların önemini kurgusal düzlemler üzerinde yeninden yaratma fikri yazar için değerli bir ilham kaynağı olmuştur. Bu çerçeveden bakınca Barry'nin eserleri kendisinin İrlanda tarihindeki belirli dönemlerle olan şahsi ve kimliksel ilişkilerinden ibaretmiş algısı oluşturabilir ancak yazarın geniş kapsamlı tarihsel olayları farklı perspektiflerinden oluşan kişisel hikayelere yedirebilmek konusundaki olağanüstü mahareti onu İrlanda tarihinin ve milli kimliğinin kurgusal anlatılar alanında ana temsilcilerinden birisi haline getirmiştir. 2011 yılında yayımlanan *Uzak Diyarlarda* romanında Barry bir kez daha İrlanda tarihindeki kritik dönüm noktalarını tasvir eden bir anlatı oluşturmuştur. Fakat yazar bu romanda sadece kendi ülkesinin 20. Yüzyıldaki karmaşık dengelerini ele almakla yetinmemiş ve İrlandalı bir göçmen olan ana karakteri Lily Bere'nin gözlerinden detaylı bir ABD portresini okuyucularına yansıtmıştır. Lily'nin hüzün ve trajedilerle bezenmiş hayatını okuyuculara aktarırken, Barry aynı zamanda karakterlerinin eylemlerini ve seçimlerini bağlamsal olarak mantıklı bir zemine oturtacak önemli tarihsel değişimlerin etkilerini arka planda hissettirir. Lily'nin keder dolu hayatı 20. Yüzyılda yaşanan ve sayısız insan üzerinde telafisi olmayan fiziksel ve zihinsel yaralar bırakan savaşlar ve diğer yıkıcı olayların ekseninde yaşanan trajedilerin küçük bir örneklemi ve temsilcisi olarak görülebilir. Bu bağlam üzerinden değerlendirildiğinde, bu makale ana karakter Lily Bere öncülüğünde *Uzak Diyarlarda* romanında yer alan karakterlerin sergilediği travmatik semptomların bulgularını ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlk bölümde açıklanacak travma teorilerinin göstergeleri doğrultusunda roman içerisinde tasvir edilen birçok karakterin travmatik bozukluklardan muzdarip olduğu ve bunlara bağlı semptomların savaşlara direk katılımla oluşan "savaş bunalımı" (shell-shock) veya bu savaşların etkilerinden dolaylı olarak türeyen "Travma Sonrası Stres Bozukluğu" (PTSD) varyantları olarak kendini gösterdiği iddia edilmektedir. Roman boyunca anlatılan çeşitli sekanslarda psikolojik dışavurum tezahürleri Cathy Caruth'un Sigmund Freud'dan ödünç alıp geliştirdiği "travmatik kavrama" (traumatic realization) konseptinin teorik çerçevesiyle örtüşmektedir. Eserde tasvir edilen birçok karakterin travmatik tecrübelerinin farkına varma süresinin gecikme eğilimi göstermesi şahsi psikolojik durumunu tanımlamaktadır ve bu olgunun karakterlerin kişiliklerinin evrimi üzerindeki kritik etkisi makale içerisinde detaylıca irdelenmektedir. Benzer şekilde Dominick LaCapra'nın travmatik olayların algılanmasının ardından stresle başa çıkabilmek için birbirini takip eden mental reaksiyonları ifade etmek için kullanılan "semptomatik dışavurum" (acting-out) ve "çözüm işlemi" (working-through) kavramlarına yaklaşımının da Lily'nin ani bir kararla aldığı hayat hikayesini yazıya dökme fikriyle paralellikler göstermektedir. Lily sürekli yinelenen semptomatik dışavurum süreciyle başa çıkabilip depresif ruh halini çözümleyebilmek adına duygularını kâğıda dökme metodunu kullanır ve bu durumda LaCapra'nın teorik yaklaşımındaki yazmanın iyileştirici etkisini doğrulamaktadır. LaCapra'nın travma çalışmaları alanındaki bir başka teorisi olan "tarihsel travma" (historical trauma) da *Uzak Diyarlarda*'nın anlatısında vuku bulan belirli konuların, travmaya tarihin bir parçası olarak bakan kolektif yaklaşımlarla izahı açısından uyarlanabilir. Bu doğrultuda, LaCapra'nın tarihsel travma nosyonuna olan yaklaşımı, bu kavramın bireylerin ve grupların kimliğini şekillendirme konusundaki tesirinin İrlanda tarihi ve milli kimliğinin benliklere olan etkisiyle olan benzer izleyişini detaylandırmak için kullanılmıştır. Analiz kısmında öncelikli olarak vurgulanması gereken kısım *Uzak Diyarlarda* eserinde işlenen travmatik anlatıların Sebastian Barry'nin ailesinin ve akrabalarının önceki nesillerdeki üyelerinden bazılarının gerçek yaşam hayatları baz alınarak oluşturulmuş olmasıdır. Bu sebeple Barry'nin kendi kimliği ile olan soyut ilişkisi ve tarihe karşı olan öznel bakış açısı esere yansımaktadır. Karakterlerin travmatik eğilimlerinin tezahürünü mantıklı kılmak adına gerekli zemini hazırlamak için oluşturulan tarihsel ve politik bağlam İrlanda tarihinin hassas dönüm noktalarından birisini üzerine inşa edildiği için hikâyenin kurgusal ve dramatik işleyişinde kilit bir görev üstlenmektedir. Savaşın neden olduğu buhranın ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu vakalarının resmedilme biçiminin önemi de roman içerisinde sunulan travmatik dışavurumların okuyucuya aktarılması konusunda değeri yadsınamaz derecede büyük olan bir başka konu başlığıdır. Birbirine aile bağları veya soyut tarihsel münasebetlerle bağlı olan birden fazla karakterde savaş sonrası travmasının semptomları açık bir şekilde gözlemlenebilir. Fakat bu karakterler travmatik olayları tecrübe ettikleri anlarda olayları zihinlerine eksik kaydetmeleri dolayısıyla gecikmiş travmatik kavrama yaşamaktadırlar ve bu da depresif ruh hallerinin gerçek doğasını bütünüyle anlamalarını engeller. Parçalanmış hatıra kesitleri zihinlerinde ve bilinçlerinde mükerrer ve ısrarcı şekilde ortaya çıkarak onlara musallat olduğu için bu karakterler aynı travmatik anların tekrar ettiği bir semptomatik dışavurum döngüsünü kıramamaktadır. Ana karakter Lily de tıpkı savaş sonrası bunalımı yaşayan ve kendi soyunun birer üyesi olan diğer karakterler gibi travmatik hatıralar ile sürekli olarak boğuşmaktadır. Nişanlısı Tadg ile birlikte Amerika'ya kaçışları ile başlayan bu süreç hayatı boyunca başına gelmeye devam eden yeni trajik olaylarla birlikte sürekli olarak evrim geçirmiş ve Lily'nin ruhunu rahatsız etmeye devam etmektedir. Ancak

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

savaş bunalımı yaşayan diğer karakterlerin aksine, Lily naçizane bir biyografi yazma eylemiyle farkında olmadan travmalarıyla baş edebilmek adına bir "çözüm işlemi" oluşturma girişimi başlatır. Lily travmatik hatıralarını anlatı formatında bir günceye aktararak dışavurum ve çözüm işlem aşamaları arasında geçerli bir denge kurmayı başarır. Böylelikle Lily, dağılmış travmatik hatıra parçacıklarını bilincine kaydetme işlemini tamamlar ve travmaları ile başarılı şekilde başa çıkmış sayılabilir. Roman içerisinde içerik inceleme açısından tahlil edilmesi değerli bir diğer konu başlığı ise olay örgüsü içerisinde kendisine birkaç defa yer bulan *Kenan* diyarı referanslardır. Eserin orijinal isminde de (*On Canaan's Side*) geçen bu bölge Musevi ve Hristiyan dünyasında önemli bir yere sahiptir. Dindar bir Katolik aileden gelen Lily'nin düşünce yapısı Hristiyanlığın geleneksel değerleriyle sıkı şekilde bağlantılıdır ve roman içerisinde mensubu olduğu bu dinin temel prensiplerinin Lily'nin karakterinde oluşturduğu etkinin bilinçaltından yansıyan yönlendirici bir unsur olarak resmedildiği görülmektedir. Lily'nin Katolik inanış öğretileriyle bu denli içe içe bir tedrisattan çıkması, İrlanda'dan çıktıkları yolculuk ve İsrailoğulları'nın Mısır'dan toplu göçü arasındaki benzerlikleri fark eder etmez Amerika'yı *Kenan* diyarı ile bağdaştırmasına neden olur. Ana karakter ve anlatıcı konumdaki Lily'nin aracılığıyla birçok İrlandalı sosyal ve siyasi nedenlerle Amerika'ya yapmak zorunda kaldığı bu göç İrlanda içerisinde yaygın kabul görmüş yakın zamanlı son büyük tarihsel travma olan İrlanda bağımsızlık savaşına alternatif bir "kuruluş travması" önermesi niteliği taşımaktadır. Ne var ki Barry karakterlerine vadedilmiş topraklarda dahi birçok yeni travma yaşatarak hem "tarihötesi travmalara" (transhistorical trauma) hem de "tarihsel travmalara" (historical trauma) atfedilen ütopik değerlerin yapısökümünü yapar ve bu kolektif etkiye sahip travmalarla tetiklenen "başlangıç mitlerinin" (myth of origins) insanlığa herhangi bir şekilde kurtuluş sağlayabilme ihtimalini reddeder. Detaylı şekilde irdelenen ve kuramsal altyapılarla desteklenen argümanlar nihayetinde bu çalışma Sebastian Barry'nin *Uzak Diyarlarda* romanı üzerinde yapılmış olan araştırmalara eser içerisinde yansıtılan travmatik eğilimlere odaklanarak katkı vermektedir. Roman üzerinde okumak üzere kullanılan teoriler dikkatli analiz edilmiş ve kullanılan argümanlar mevcut alanyazın içerisine yenilikçi bir etki yapabilme değerlerine göre organize edilmiştir. Barry'nin bütün yapımlarının genel olarak ele alındığı travmatik çalışmalar bünyesinde *Uzak Diyalarda* romanındaki travmatik bulgulara değinen kısımlar mevcuttur. Ancak bu makale konu aldığı eser içerisindeki travmatik bozuklukları "savaş bunalımı" ve "kuruluş travması" kavramlarının ekseninde şekillenen birçok farklı teorik noktadan ele alması sayesinde odak ve kapsam bakımından diğer çalışmalardan ayrılmakta ve literatüre yenilik katmaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (430-452)

Yaşlı Penceresinden Yaşlılığı Okumak: Algı, Deneyim ve Değerlendirmeler (Artvin Örneği)

Reading Old Age from the Perspective of the Elderly: Perception, Experience and Evaluations (Artvin Example)

Nurullah YELBOĞA *

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 11.09.2024
Kabul Tarihi: 10.03.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1548663

Anahtar Sözcükler:
Yaşlılık Algısı
Aktif Yaşlılık
Yaşlılık ve Yalnızlık
Yaşlılarda Maneviyat

ÖZET

Yaşlılık, insan gelişiminin son dönemi olarak kabul edilmekte, yaşlanma ise "bireysel olarak giderek ölümle sonuçlanacak biçimde canlılık etkinliklerinin azalması" olarak tanımlanmaktadır. Dünyada ve Türkiye'de yaşlı nüfusun giderek arttığı bilinen bir durumdur. Dünya genelinde özellikle 19. yüzyıldan sonra yaşlı olarak kabul edilen kişi sayısı dikkat çekmeye başlamıştır. Türkiye de yakın bir geçmişte sahip olduğu yaşlı nüfus oranı nedeniyle yaşlı nüfuslu bir ülke olarak sınıflandırılmaktadır. Dolayısıyla bilim dünyasında yaşlılık alanı ve bu dönemin sorunlarına yönelik ilgi artmış durumdadır. Özellikle yaşlılığın modern hayatta daha çok olumsuz bir dönem olarak anılması ve bu dönemdeki psikolojik, sosyal, fizyolojik, ekonomik ve kronolojik değişim ve gelişimler yaşlılık alanını irdelemeye değer kılmaktadır. Bu perspektifle bu çalışma Artvin ilinde yaşamakta olan 65 yaş ve üstü yaşlı bireylerin yaşam deneyimlerini, yaşlılık algılarını, aile ilişkilerini ve bu dönemde yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda nitel desende yürütülen çalışma için 32 yaşlı bireyle derinlemesine görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda "yaşlılığı tanımlama", "aktif yaşlılık", "yaşlılık ve yalnızlık", "maneviyat ve dini yaşam", "yaşlılık döneminde zorlayıcı faktörler" ve "aile ilişkileri" temaları ortaya çıkmıştır. Böylece yaşlılık döneminin detaylı bir okuması yapılarak sağlıklı ve başarılı yaşlanma için bu döneme özgü bazı psikososyo-ekonomik izlere ve farklı boyutlardan yaşlı deneyimlerine ulaşılmış ve bu bilgiler doğrultusunda bir değerlendirme yapılmıştır.

Article Information

Submission: 11.09.2024
Acceptance:10.03.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1548663

Key Words:
Perception of Old Age
Active Old Age
Old Age and Loneliness
Spirituality in the Elderly

ABSTRACT

Old age is accepted as the last period of human development, and aging is defined as "the decrease in individual vitality activities gradually resulting in death". It is a known fact that the elderly population is increasing in the world and in Turkey. The number of people considered elderly around the world, especially after the 19th century, began to attract attention. Türkiye is also classified as a country with an elderly population due to its recent elderly population rate. Therefore, interest in the field of aging and the problems of this period has increased in the scientific world. In particular, the fact that old age is often referred to as a negative period in modern life and the psychological, social, physiological, economic and chronological changes and developments in this period make the field of old age worth examining. With this perspective, this study aims to reveal the life experiences, perceptions of old age, family relationships and problems experienced by elderly individuals aged 65 and over living in Artvin province. In this context, data was obtained by conducting in-depth interviews with 32 elderly individuals for the study conducted in a qualitative pattern. As a result of the study, the themes of "defining old age", "active aging", "old age and loneliness", "spirituality and religious life", "hallenging factors in old age" and "family relations" emerged. Thus, by making a detailed reading of the old age period, some psychosocio-economic traces specific to this period and elderly experiences from different dimensions were reached for healthy and successful aging, and an evaluation was made in line with this information.

Atıf İçin

Yelboğa, N. (2025). Yaşlı penceresinden yaşlılığı okumak: Algı, deneyim ve değerlendirmeler (Artvin örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 430-452. doi: tsadergisi.1548663

* Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Şırnak, nurullah_yel06@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8281-7070

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Yaşlılık, insan gelişiminin son dönemi olarak kabul edilmektedir. Yaşlanma ise "bireysel olarak giderek ölümle sonuçlanacak biçimde canlılık etkinliklerinin azalması" olarak tanımlanmaktadır. Yaşlılığın başlangıcı için net bir sınırdan söz etmek zordur. Zira her toplumda yaşam koşulları ve yaşam ömrü farklılık göstermektedir. Ancak yine de Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 1970'li yıllara kadar yaşlılık sınırını 60 yaş olarak kabul etmekteyken günümüzde bu sınır 65 yaş olarak belirlenmiştir (Kalınkara, 2016, 2-3).

Dünyada ve Türkiye'de yaşlı nüfusun giderek arttığı bilinen bir durumdur. Dünya genelinde özellikle 19. yüzyıldan sonra yaşlı olarak kabul edilen kişi sayısı dikkat çekmeye başlamıştır. Doğumda beklenen yaşam süresinin günümüze doğru gittikçe artması ise toplumların demografik yapısında değişimler yaratmıştır. Bu değişimi yaratan asıl unsur ise yaşlanabilen insan sayının artışıdır (Beyaz-Özbey, 2023).

Bir ülkedeki yaşlı nüfus oranının %10 ve üzeri olması o ülkenin yaşlı nüfus grubunda yer alması anlamına gelmektedir (Ceylan, 2015). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinde 2023 yılı itibariyle Türkiye'deki yaşlı nüfus oranı %10,2 olarak rapor edilmiştir (TÜİK, 2023). Dolayısıyla Türkiye 2023 Mart ayı itibariyle yaşlı nüfuslu bir ülke konumunda kabul edilmektedir.

Yaşlılık dönemi özellikle modern hayatta daha çok olumsuz değerlendirmelerle anılmaktadır. Ancak kronolojik yaşlanmanın tek başına olumsuz değerlendirme, algı ve gerilemeler için koşut olarak kabul edilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Buna karşın tıpkı diğer dönemlerde olduğu gibi bireye özgü farklılıkların (Mavili, 2015) hesaba katılması gerçeğe yakın bir değerlendirme yapma açısından kritik değerdedir. Bu araştırmanın verilerinden de bireye özgü farklılıkların bu döneme ilişkin algı ve değerlendirmede ne kadar belirleyici olduğu açıkça görülmektedir.

Yaşlılık dönemi özelliklerine bakıldığında ise yaşlılığın psikolojik, sosyal, fizyolojik, ekonomik ve kronolojik özellikleri ve gelişimleri içinde barındıran bir döneme karşılık geldiği görülmektedir (Kalınkara, 2016; Yerli, 2017). Fiziksel açıdan vücutta değişim ve gerilemelere (duyu, deri sistemi, kas-iskelet sistemi, sindirim, nörolojik, bağışıklık sistemleri) bağlı olarak fonksiyon kayıpları ve sağlık sorunları; zihinsel olarak bellek, dil, yoğunlaşma, dikkat ve sözel zekâda değişimler ve düşünme, muhakeme ve hafızada gerilemeler; psikolojik açıdan geçmişe özlem, kuşak çatışması, içine kapanma, yenilik korkusu (neofobi), hastalıklar, yalnızlık, emeklilik ve statü kaybı gibi durumların psikolojik etkileri; sosyal açıdan rol-sorumluluk ve ilişkiler, sosyal geri çekilme, statü kaybı, sosyal çevrenin ve desteğin daralması/azalması söz konusu olmaktadır (Yerli, 2017).

Yaşlılık döneminde yaşanan değişim ve gerilemeler sebebiyle statüyü kaybetme, düşük gelir sebebiyle tüketici konumuna düşme, yaşam üzerinde kontrolü kaybetme, olumsuz duygular ve değersizlik, çocuk ve eş kayıpları, dışlanma ve izolasyon, aidiyet bağlarındaki zayıflamalar gibi psikososyo-ekonomik sorunlar yaşanabilmektedir (Mavili, 2015). Dolayısıyla yalnızlık, bakım sorunu, yoksulluk, işe yaramama düşüncesi ve diğer psikolojik, biyolojik, fizyolojik sorunlar (Türkan ve Sezer, 2017) ve yaşlıların üretici olmaktan çıkıp tüketici oldukları, "huysuz" oldukları ve artık hayatın içinden çekilmeleri gerektiği gibi olumsuz düşünceler (Kalınkara, 2016) yaşlılık döneminin başlıca sorunları arasında yer almaktadır.

Yaşlılık dönemi ve bu dönemin özelliklerinin/sorunlarının daha iyi anlaşılması için farklı yaşlılık kuramları öne sürülmüştür. Bu nedenle yaşlılığı değerlendiren ve farklı yönleriyle açıklamaya çalışan çok fazla kuram söz konusudur. Örneğin bu teorilerden yaşamdan geri çekilme kuramına göre yaşlılık dönemi "bireyin yaşamdan geri çekilmesi gereken doğal ve kaçınılmaz bir dönem"; aktivite kuramına göre "yaşlının yaşamdan çekilmesi yerine hayatta aktif kalmaya devam etmesi gereken bir dönem"; süreklilik kuramına göre ise "birey gençlik ve yetişkinlik döneminde nasılsa yaşlandığında da öyledir." şeklindedir (Ceylan, 2015). Yaşlılık dönemini sosyolojik ve psikolojik açıdan açıklayan söz konusu kuramlar yaşlıların algı, tutum, düşünce ve deneyimlerini anlamada kolaylık sağlamaktadır. Zira psiko-sosyal kuramların ileri sürdükleri doktrinler hem yaşlıların davranışlarını hem de tüm yaşam süreçlerini ele almaktadırlar (Kalınkara, 2016, 27).

Yaşlılık alanındaki literatür, başarılı ve sağlıklı yaşlanmayı ön plana çıkarmaktadır. Bu bakımdan aktif yaşlılık, sosyal destek sisteminin güçlü olması, sağlıklı aile ilişkileri, meşguliyet ve zamanı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

değerlendirme biçimleri, maneviyat ve inanç sistemlerinin güçlü kaynak olarak kabul edilmesi gibi faktörler önem kazanmaktadır. Örneğin aktif yaşlanma, yaşam kalitesi için gerekli görülmektedir (Çiçek vd., 2021). Yine sosyal destek ile sağlıklı yaşam ve yaşlanma biçimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu (Softa vd., 2016), sosyal desteğin yaşlıların yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilediği (Altıparmak, 2009) ve sosyal desteğin depresyon riskini azalttığı (Aksüllü, ve Doğan, 2004) belirtilmektedir. Bununla birlikte aile ve arkadaşlarla kurulan ilişkilerin yaşlıların yaşamlarına anlam kattığı (Demirbaş, 2018), güvenli bağların gelişimini desteklediği ve yalnızlığı azalttığı aktarılmaktadır (Görgün-Baran vd., 2020). Zira aile, her birey için biyo-psiko-sosyal gereksinimlerin en iyi şekilde karşılandığı temel birimdir (Mavili, 2015).Yaşlılık dönemi ile ilgili diğer bir husus, yaşlılık döneminde dindarlık ve maneviyatla ilgilidir. Yaşla birlikte dindarlığın arttığı ifade edilmektedir. Dindarlıkla manevi iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğu kabul edilen bir durumdur (Gürsu ve Ay, 2018). Nitekim yaşlanma çalışmalarının maneviyata odaklandığı ve bu yönde artan bir eğilimin olduğu açıktır (Gürsu, 2022).

Yaşlılık alanındaki söz konusu literatür, mevcut çalışmanın alan uygulaması için bir çerçeve oluşturmuştur. Bu durum, araştırmanın belli bir odakta yürütülmesini kolaylaştırmış ve araştırmanın amacının belirlenme sürecinde etkili olmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Artvin ilinde yaşamakta olan yaşlı bireylerin yaşamlarını, yaşlılık algılarını, deneyimlerini ve yaşadıkları sorunları daha görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bu bakışla yaşlılık döneminin detaylı bir okumasını yapmak, bireylerin yaşlılık dönemine özgü bazı psikososyal sorunları ortaya koymak ve yaşlıların bu dönemi nasıl deneyimlediklerini ve yorumladıklarını belirlemek hedeflenmektedir. Araştırmayı önemli kılan boyutu ise çalışmanın yaşlı nüfusun son yıllarda daha çok artış gösterdiği illerden biri olan Artvin'de yürütülmüş olmasıdır. Bunun da ötesinde son dönemlerde yaşlı bireylerin sağlıklı ve aktif yaşamı için metropol kentlerden ziyade kırsal yaşam modelleri önerilmektedir. Artvin İlinde kırsal yaşam biçiminin yaygın olması, sanayiden çok tarım ve hayvancılığın varlığını sürdürmesi ve bu yaşam biçiminin içerisinde yaşlı bireylerin kendine daha çok yer bulması bu konuyu araştırmaya değer kılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yaşlı bireylerin yaşam deneyimlerini, yaşlılık algılarını, aile ilişkilerini, manevi eğilimlerini ve yaşadıkları sorunları derinlemesine araştırmak amacıyla nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda belli bir grubun bir fenomen hakkında deneyim ve görüşlerinin alındığı çalışmalar fenomenolojik araştırma olarak nitelendirilmektedir (Creswell, 2018). Nitel araştırmalar, bireyin içinde bulunduğu durumu ve deneyimlerini hangi bağlam içinde değerlendirdiği, nasıl algıladığı ve yorumladığını ortaya koyması açısından değer taşımaktadır (Sandelowski, 2004). Bu doğrultuda araştırma sürecinde 65 yaş ve üzeri bireylerle görüşmeler yapılmış ve görüşmelerde anlatı ve mülakat tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma örneklemini Artvin İlinde yaşamakta olan 65 yaş ve üzeri bireyler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin Artvin ili olarak belirlenmesinde Artvin'in yaşlı nüfus oranının en fazla olan ilk 10 il içinde 4. sırada yer alması etkili olmuştur. TÜİK'in İstatistiklerle Yaşlılar 2023 Raporu'na göre Artvin'in 2023 yılı yaşlı nüfus oranı %18.1 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2023).

Çalışmanın katılımcılarına kartopu örneklem türü ile ulaşılmıştır. İlk katılımcılara ise araştırmacının rastgele kıraathane ve çay ocaklarına gitmesiyle tespit edilmiştir. Ardından katılımcıların referans olmasıyla araştırmanın diğer öznelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılmanın gönüllülük arz ettiği kendilerine iletilerek kendi onayları doğrultusunda ve çalışmayla ilgili gerekli bilgi verildikten sonra derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 65 yaş ve üzeri olması, genel sağlıklarının görüşme yapmaya elverişli olması ve işitme-konuşma ile ilgili herhangi bir sağlık engellerinin olmaması kriterleri gözetilerek araştırma yürütülmüştür. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 1. *Araştırma katılımcılarının sosyo-demografik bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum
K1	Erkek	68	Evli
K2	Erkek	66	Evli
K3	Kadın	70	Dul
K4	Erkek	65	Evli
K5	Erkek	76	Evli
K6	Erkek	84	Evli
K7	Erkek	73	Dul
K8	Kadın	66	Dul
K9	Erkek	70	Evli
K10	Kadın	70	Evli
K11	Erkek	68	Evli
K12	Kadın	65	Evli
K13	Kadın	63	Dul
K14	Erkek	65	Evli
K15	Erkek	79	Dul
K16	Erkek	62	Evli
K17	Erkek	72	Dul
K18	Kadın	66	Evli
K19	Erkek	83	Dul
K20	Kadın	76	Evli
K21	Erkek	65	Evli
K22	Erkek	74	Evli
K23	Erkek	71	Evli
K24	Erkek	83	Evli
K25	Kadın	65	Evli
K26	Erkek	75	Evli
K27	Erkek	65	Evli
K28	Erkek	73	Evli
K29	Erkek	83	Evli
K30	Kadın	68	Dul
K31	Erkek	85	Dul
K32	Erkek	70	Evli

Tablodaki verilere bakıldığında çalışmaya 32 yaşlı bireyin katıldığı, 23'nün erkek ve 9'unun kadın olduğu, bunlardan 23'ünün eşinin hayatta olduğu ve 9 kişinin de dul olduğu görülmüştür.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Veri Toplama Süreci

Araştırma katılımcıları kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın etik izni alındıktan sonra 23.01-25.03.2024 tarihleri arasında alan verileri toplanmıştır. Görüşmeler 18-45 dakika arasında değişen sürelerle yapılmıştır. Bu süreçte katılımcıların izinleri alınarak hem ses kayıtları alınmış hem de araştırmacı tarafından gözlem notları alınmıştır. Araştırma doygunluğa ulaştıktan sonra sonlandırılmış ardından görüşme kayıtları incelenmiştir. Sonrasında veriler deşifre edilerek analiz için hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

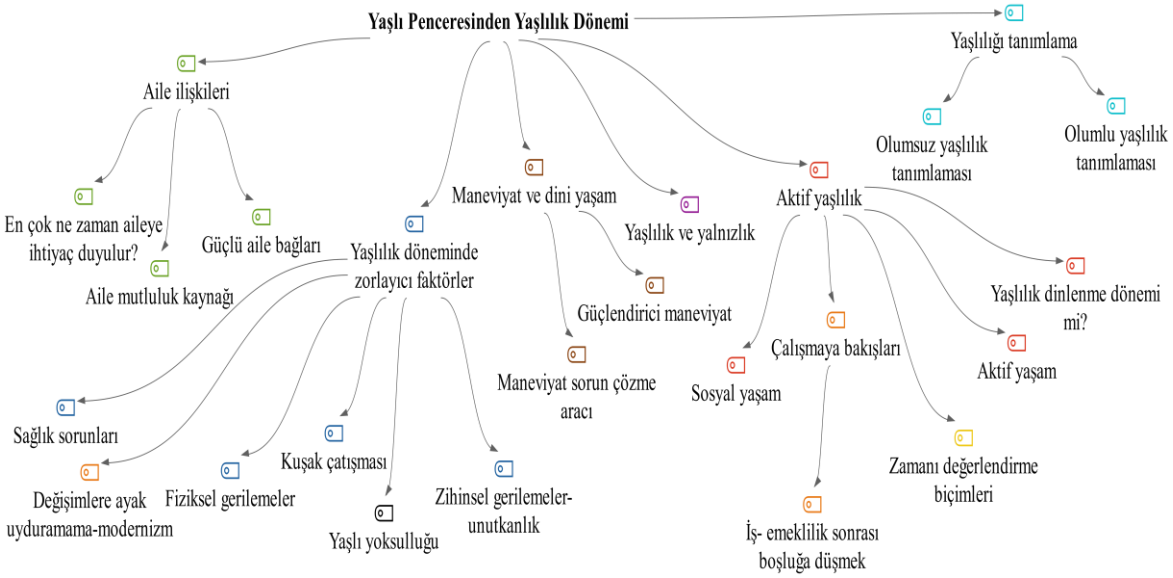
Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra ses kayıtları Office Word programına aktarılmış ve deşifre edilmiştir. Veri analizi yapılırken tematik ağ analizi aşamaları izlenmiştir. Buna göre öncelikle ilk kodlar üretilmiş, temalar oluşturulmuş, oluşturulan temalar yeniden gözden geçirilmiş, temalar adlandırılmış ve son olarak veriler raporlaştırılmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Veri analizi sürecinde ayrıca MAXQDA 20 nitel veri analiz programından da yararlanılmıştır. Bu süreçte dokümanlar söz konusu programa yüklenmiş ve araştırmanın amacına ve kapsamına giren kısımlar (kodlama) işaretlenmiştir. Kodlanan kısımlar programda temalar altında gruplandırılmıştır. Sonrasında program öncesi dokümanların tekrar tekrar okunmasıyla oluşturulan kodlar ve temalar ile program aracılığıyla oluşturulan kod ve temalar karşılaştırılarak analizin son hali elde edilmiştir. Son olarak program aracılığıyla tema ve kodları gösteren bir görsel elde edilmiştir. Araştırma, sonuçları örneklendirmek için alıntı ve açıklamalar içermektedir.

Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırmanın etik izni Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 22.01.2024 tarihinde E-118260 sayısıyla alınmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Tematik analiz sonucunda araştırmada bazı temalar ortaya çıkmıştır. Söz konusu temalar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. *Araştırmanın ortaya koyduğu tema ve alt temaların MAXmaps ile gösterimi*

Çalışma sonucunda "yaşlılığı tanımlama", "aktif yaşlılık", "yaşlılık ve yalnızlık", "maneviyat ve dini yaşam", "yaşlılık döneminde zorlayıcı faktörler" ve "aile ilişkileri" temaları ortaya çıkmıştır. Aşağıda her tema altında katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiş ve aktarımlar yorumlanmıştır.

Yaşlılığı Tanımlama

İnsanların bir olgu ve fenomen ile ilgili düşünce ve algıları söz konusu olgunun tanımlanmasında da kendini göstermektedir. Bu bakımdan yaşlılık olgusu açısından yaşlı bireylerin aktarımları ve düşünceleri önem taşımaktadır. Yaşlı bireylerin yaşlılığı nasıl inşa ettikleri, yaşlılığa nasıl bir anlam yükledikleri ve bu dönemi hangi perspektifle değerlendirdikleri katılımcıların aktarımlarından anlaşılmaktadır. Yaşlı bireylerin yaşlılığı tanımlamaya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir.

> *Yaşlılık denince insan her şeyin geçtiğini…. Gençlikten nereye kadar geldik ne bileyim? Yaşlandık her şey gözümün önüne geliyor, gidiyoruz öbür tarafa doğru* (K3-K-70-Dul).

> *Yaşlılık, şöyle yani gönül her zaman 15 yaşındadır, öyle kabul edelim. Tabi ki belli bir aşamadan sonra kendi eski özelliğini kaybediyor, yavaş yavaş vücutta hissedebiliyorsunuz yani* (K7-E-73-Dul).

> *Yaşlılık dediğin zaman şu geliyor aklıma, gönül hiçbir zaman yaşlanmaz beden yaşlanır. Kendisini tamamen köşeye çekip "Ben elden ayaktan düştüm." diyerek yalnızlığa kendini mahkûm bırakan insan yaşlıdır benim gözümde. Ben 71 yaşındayım kendimi hiç yaşlı hissetmiyorum* (K23-E-71-Evli).

> *Vücudun yavaş yavaş direncini kaybedip, kendi başına hareket edemeyen ve mutlaka birine ihtiyacı olan bir yapıya doğru gitmektir yaşlılık* (K27-E-65-Evli).

Yaşlılığı tanımlamaya ilişkin katılımcıların ifadelerine bakıldığında yaşlılıkla birlikte birçok şeyin geride bırakıldığı, yaşlılığın kısmen "hissedilen yaş"la ilişkilendirildiği ve insanların ruhsal yapısına bağlı olarak ifadelerin değiştiğini görmek mümkündür. Yaşlılığı tanımlayıcı ifadelerin dışında yaşlılığı olumlu bir dönem olarak niteleyen katılımcılar da bulunmaktadır.

> *Yaşlılık bir şeye yorulduğum zaman "Eyy ben çökmüşüm, ben yaşlanmışım" diyorum. Ama bazen de aktif oluyorum. Çok güzel diyorum ki ben 15 yaşındayım neyin yaşlılığı ne bileyim her yaşın bir güzelliği var* (K3-K-70-Dul).

> *Yaşlılığı da çok güzel bir şekilde karşılıyorum. Yaş olarak değil de sıhhatimle alakalı değerlendiriyorum. Benim sıhhattim hala yerindeyse yaşlanmanın benim için bir anlamı yok* (K13-K-63-Dul).

Yaşlılık, başta fiziksel ve bilişsel olmak üzere çeşitli gerilemelerin görüldüğü bir dönem olarak kabul edilmektedir. Farklı boyutlardaki bazı gerilemeler ise yaşlı bireyleri çeşitli derecelerde bağımlı hale getirmekte ve bireylerin yaşamlarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, bazı bireylerin yaşlılığı negatif bir dönem olarak nitelendirmelerine neden olabilmektedir.

> *Yaşlılığı çok sevimsiz bir şey olarak tanımlıyorum, insan ömründeki sevimsiz bir aşama. Yaşlılık denilince aklımıza her tarafımızın zayıfladığı geliyor* (K4-E-65-Evli).

> *Yaşlılık acziyet ve unutulmuşluk demek benim için* (K17-E-72-Dul*).*

> *Çok çileler çektim, fakirdik. Şimdi her şey var ama hayat yok. Rahatız ama ne anladık ki bir şey kalmadı. Vücudumuz tutmuyor, gezemiyoruz, konuşmamız bile eksik oldu* (K19-E-83-Dul).

Yukarıda aktarılan ifadelerden yaşlılığın istenmeyen, "unutulmuşluğun" ve "aciziyet"in fonksiyon kayıplarına eşlik ettiği bir dönem olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum ise olumsuz bir yaşlılık algısını ortaya koymaktadır.

Aktif Yaşlılık

Aktif yaşlılık, sağlıklı ve başarılı yaşlanmanın bir sonucu olarak bireylerin yaşamlarında daha aktif ve sorumluluklar üstlenmeleriyle ilgili bir durumu ifade etmektedir. Aktif yaşlanma kişilerin hayatı boyunca fiziksel, zihinsel ve sosyal iyilik halinin artması amacıyla üretken olma, yaşam beklentilerini arttırma ve yaşam kalitelerini yükseltmek olarak da ifade edilmektedir (Çetin, 2002). Bu açıdan aktif yaşlılık, yaşamın tıpkı yaşlılık dönemi öncesinde olduğu gibi sürdürülmeye çalışılması durumunda gerçekleşir. Katılımcıların aktif yaşlılığa ilişkin ifadeleri kodlandığında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"sosyal yaşam", "çalışmaya bakış", "zamanı değerlendirme biçimleri", "aktif yaşam" ve "yaşlılık dinlenme dönemi mi?" alt temaları ortaya çıkmıştır.

Sosyal yaşam

Yaşlılık ile sosyal yaşam arasında yaşlıların nasıl bir bağ kurduğu araştırmanın irdelediği olgulardan biridir. Bu yöndeki ifadelere bakıldığında yaşlıların sosyal yaşamın içinde kalma eğiliminde oldukları, kendilerini toplumdan soyutlamanın aksine toplum içinde varlıklarını aktif olarak hissettirmeye önem verdikleri anlaşılmaktadır.

> *İnsanlar hiçbir zaman kendilerini asla kenara çekmemeli. Yani toplumun içinde ne kadar arkadaşlık, çevrede iş, sosyal yaşantı içinde ne kadar olsa o kadar huzurlu ve mutlu yaşayacağından eminim* (K13-K-63-Dul).

> *…Tabi ki sosyal yaşam devam etmelidir. Biz yaşlandık diye ölmedik. Biz yaşlandıysak Cenab-ı Allah biraz ömrümüze yaş kattı, bu yani sosyal aktivitelerimizi bitireceğimiz anlamına gelmez. Biz de yaşıtlarımızla gezer tozarız, her dönemde olduğu gibi* (K18-K-66-Evli).

> *Devam etmeli, illa çok etmeli. Genciyle ihtiyarla hepsiyle hem bilgi edinir hem rahat eder. Beyni rahat etmiş olur, çok önemli. Yatmak yok yani. Yaşlılıkta yattın mı mahvolursun* (K27-E-65-Evli).

Sosyal yaşamın içinde var olmaya ilişkin katılımcıların vurguladıkları dikkat çekici rol ve sorumluluklardan biri de kültürel, adet gelenek-görenekler ve toplumun insanlardan beklentileriyle ilgilidir. Örneğin toplumun bir üyesi olarak cenaze törenlerine ve düğünlere katılmak, mevlit gibi inançsal-kültürel ritüellerde yer almak önemsenmektedir. Bu bakımdan bunların hem bir görev olarak kabul edilmesi hem de toplumun kendi üyelerinden bu tür eylemleri teşvik edici tutum sergilemesi yaşlı bireyleri sosyal yaşamın içinde var olmaya itmektedir.

> *Katılması lazım! Düğüne gitmesi lazım, mevlide gitmesi lazım, cenaze törenine gitmesi lazım. Gitmediğin zaman toplumdan soyutlamış olursun kendini. Dışlamış olursun ve dolayısıyla unutulmuş olursun* (K23-E-71-Evli).

> *Etkinlikler, gezmeler, düğüne gitmek, cenazeye gitmek… Bunlar mecbur gibidir. Sen düğününe cenazeye gidersen onlar da seninkine gelirler tabi ki. Şehir şehir gezmek… Bunlar güzel şeyler, insan deşarj oluyor* (K26-E-75-Evli).

Yaşlı bireyler toplumun bir üyesi olarak genel itibariyle toplumsal rol ve sorumluluklarını üstlenme eğilimi göstermektedirler. Bu tutum bireylerin aidiyet duygusunu geliştireceği gibi yaşlılar açısından toplumdan soyutlanmayı da engelleyebilecektir. Zira cenaze törenleri, düğün gibi toplumsal eylemler ve sosyal yaşam pratikleri bütünleştirici/birleştirici etkinlikler olarak kabul görmektedir.

Çalışmaya bakış

Çalışmak, üretken olmak ve kendi gücü nispetinde işlerle uğraşmak da aktif yaşlılıkla ilgili bir durumdur. Bu açıdan yaşlı bireylerin çalışmaya nasıl baktıkları, üretken olmayı nasıl değerlendirdikleri önem taşımaktadır.

Yaşlıların aktarımlarına bakıldığında çalışmaya ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği ve düşünceleri ölçüsünde bir yaşam biçimi sergiledikleri görülmektedir. Örneğin çalışmanın kendileri için uygun olmadığını ifade eden yaşlı bir birey düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

> *Şimdi biz bu vakitlerden sonra maddi olarak eve destek için çalışacak zamanımız geçmiş. Çalışma derken dediğim gibi eli, kolu, ayağı, hareketli tutmayı kastediyorum. Böyle çalışmaktan bahsediyorum. Bu vakitten sonra işte belli bir ücret karşılığı artık çalışmak geçmiş bundan sonra. Ömür gelmiş, geçmiş yani* (K1-E-68-Evli).

Bu görüşlerin aksine çalışmanın gerekliliğine inanan ve bu görüşleri savunan bireyler de bulunmaktadır. Dolayısıyla bazı katılımcılar tarafından "çalışırım" ve "çalışmak lazım" gibi düşüncelerin aktarıldığı görülmektedir.

> *Şu yaşımda bile yani benim yapabileceğim bir iş olmuş olsa gerçekten çalışırım yani* (K2-E-66-Evli).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İnsan yaşlanınca oturmamalı. Eğer elin çalışıyorsa formunca gözün görüyorsa, evde ihtiyaçları varsa ben yaşlıyım diye kenara oturursan… yapacaksın. Yani her şeyi ben öyle biriyim de bilmiyorum elimden geldiği kadar ben yaşlıyım diye, yapmayayım diye bir şey yok. Keşke yapabilsek, keşke gücümüz olsa da daha çok yapsak... (K3-K-70-Dul).

Tabii ki insan yaşlandığında da çalışmalı. Hala bir işe yaradığını bilmek beni çok mutlu ediyor ama eski beden ve kuvvetim yok (K17-E-72-Dul).

Katılımcıların çalışmaya ilişkin bir diğer düşünceleri ise gücü nispetinde ve hafif işlerle meşgul olmaya ilişkindir. Bireyler, yaşına uygun ve hafif olarak niteledikleri işlerle meşgul olmayı tavsiye etmektedir. Ayrıca çalışmaya ilişkin denge vurgusu da dikkat çekmektedir.

Yaşlılık döneminde yaşın uygun olduğu işlerde çalışabilirse çok iyi olur ama yaşının el vermediği işlerde çalışmakta insanın sağlığını bozar. Onun için yaşımıza uygun çalışmakta çok yarar var (K4-E-65-Evli).

Hep otursan vücut direncini kaybeder. Ondan sonra yavaş yavaş çökmeye başlar fakat işlere devam edersin ama hafif olacak fazla uğraşmayacaksın. Yalnız oturmayla hayat geçilirse yaşlılık daha kötü yerlere gider ayakta kalamazsın. 84 yaşındayım ama geziyorum, ağaca çıkıyorum (K6-E-84-Evli).

Yani eli ayağı tutuyorsa çalışmalıdır. Yani çalışmalıdır derken gücünün yetebileceği kadar çalışmalıdır. Yani böyle otururak vakit de geçirmenin de bir anlamı yoktur. Yani sağlıklıysa, hani hasta değilse…(K8-K-66-Dul).

Yukarıda aktarılan boyutların yanı sıra çalışmanın sağlıkla bağının kurulduğu ve dinç ve sağlıklı olmak için çalışmanın gerekli görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca bir meşguliyetin olumsuz düşünceleri engellediği ve yaşlı psikolojisini olumlu açıdan etkilediği belirtilmiştir.

Yani yaşlı olup da kenara çekilmenin doğru olmadığını, bir şeyle meşgul olması gerektiğini… Adam diyor ki ben emekliyim. Emekli olmak sadece eve kapanmak değildir, mutlaka emekli, yaşlı bir şeyle meşgul olmalı. Eskilere baktığımız zaman yaşlı insanların dinç ve dik olduklarını görüyorsunuz, neden? Çünkü mutlaka özellikle köyde olanlar bir şeyle meşgul olmuşlardır. Ya hayvanı var, ya tarlası var, bağ-bahçesi var. Bu eğlenceler neticesinde kendisini dinç hisseder. Ama bazı arkadaşları görüyoruz emekli olmuş hiçbir şeysi yok. Ne yapıyor gidiyor eve, kahveye dolayısıyla psikolojik olarak da morallerini bozuyor (K7-E-73-Dul).

Çalışmalıdır, sağlığı için iyi olur. Bir şeylerle uğraşmalıdır. Evine katkısı olur. Çalışmanın, bağ bahçe olsun çalışmak dinç tutar insanı. Yatmak insanı hantallaştırır, düşürür. Ama çalışmak dinç tutar, çalıştığı müddetçe dinç olur (K11-E-68-Evli).

Çalışmak iyi bir şeydir. Boş oturmak daha zor oluyor insana biliyor musun? Otur, otur, otur ne zamana kadar? Çalıştığın zaman hem meşgul oluyorsun, hem spor yapmış oluyorsun, ne bileyim yani iyi oluyor. Yani çalışmak güzel bir şey (K21-E-65-Evli).

Kişinin sağlıklı olması fiziksel, duygusal ve ruhsal açıdan sağlıklı olmasıyla ilgili bir durumdur. Dolayısıyla bir bütün olarak bireyin sağlığı değerlendirildiğinde bu boyutlar itibariyle iyilik hali ve aynı zamanda bu boyutların birbirini etkileme durumu kastedilmektedir. Yaşlı bireylerin bu bakışla beden sağlığı ile ruh sağlığını ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Kafandaki düşünceyi, sıkıntıyı yok etmek için çalışacaksın. "Yok efendim bugün benim sırtım ağırdı, bugün benim aklım gitti." diyerek değil. Problemi kafandan atmak için çalışacaksın. Ağır şartlar altında değil zaman öldürmek için. Bel, kol ağrısı gibi sıkıntılar aklına bile gelmez unutursun. Ama çalışmazsan her şey aklına gelir. Çalışmayan bir insan kendini dinler, kendini dinlemeyeceksin (K22-E-74-Evli).

Uğraşmalı ve hem kendim için, ben daha bitmedim diyebilmek ve kendime yaşamak için amaç vermem lazım (K17-E-72-Dul).

Çalışacaksın, ihtiyaçtan dolayı değil vücudun çalışması için. Muhakkak bir şeyle meşgul olman gerekir (K28-E-73-Evli).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Katılımcıların aktarımları çalışmayı, aktif ve üretken olmayı gerekli gördüklerine işaret etmektedir. Bir şeylerle uğraşmak/meşgul olmak, aktif bir yaşam sürmek ve bedensel aktivite olarak küçük işlerle uğraşmak gerektiği aktarılmıştır. Bu tutumun zihinsel ve ruhsal sağlık açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir.

Yaşlılık dinlenme dönemi mi?

Araştırma sürecinde görüşme sorularından biri de "Sizce yaşlılık bir dinlenme dönemi midir?" olmuştur. Buna göre katılımcılardan bazılarının yaşlılığı bir dinlenme dönemi olarak kabul ettiği ortaya çıkmıştır.

> *Bundan sonra zaten bizim giderimiz ne olacak dinleniyoruz işte. Niye? Para için çalışmıyoruz veyahutta kafa yormuyoruz. Bu iş nasıl olacak, şu iş nasıl olacak, bu işi nasıl sonlandıracağım demiyoruz, dinleniyoruz. Kafa da dinleniyor, beden de dinleniyor* (K1-E-68-Evli).

> *Doğru bir sözdür dinlenme zamanı. Bunca hayat mücadelesini verdikten sonra dinlenmek haktır…* (K14-E-65-Evli).

> *Yaşlılık dinleme dönemi, evet çok çalıştım ve uğraştım ama hiçbir şey yapmadan ölümü beklemek de istemiyorum* (K17-E-72-Dul).

> *Elbette dinlenme dönemidir. Dinlenirken de mutlu olma dönemidir. Mutlaka üretken olmalı ama zorunlu şekilde üretken olmamalı. Yani isteğe bağlı üretkenlik yapmalı, yani hobi olarak çalışmalı* (K27-E-65-Evli).

Diğer bazı katılımcılar ise tıpkı aktif yaşlılığı ön plana çıkardıkları gibi yaşlılığı dinlenme dönemi değil de bir şeylerle meşgul olma, sağlıklı yaşam ve hobi amaçlı uğraşıların içinde yer aldığı bir yaşam biçimi olarak görmektedir.

> *Şimdi yaşlılar çalışmamalı dinlenmeli diyipte kendini kenara çekip "ya napayım, işte dinleneyim. Ya yok ben dinleniyorum, bu vakte kadar çalıştım biraz dinleneyim." diye düşünmemeli. Kenara çekilme taraftarı değilim* (K1-E-68-Evli).

> *Yaşlılıkta dinlenmeye bırakırsan kendini daha çok hastalanırsın, belli bir amacın gayen olacak. Daha çok yaşlılık döneminde uğraşmaya ihtiyaç vardır. İnsanları canlı ve dinç tutar çalışmak, bir şeylerle uğraşmak* (K4-E-65-Evli).

> *O yanlıştır, dinlenme kabristana doğru yakınlaşmaktır. Dinleme işi benim işim değil, çalışmak iyidir. Düşene kadar çalışmak dinç tutar insanı, güzel yapar dinlenme olmaz, dinlenme neymiş* (K11-E-68-Evli).

> *Yaşlılıkta insan sürekli dinlenirse hastalık sahibi oluyor, sürekli bir yerleri ağrıyor. Bence dinlenmektense kendine hobi edinecek şeyler bulmalı. Mesela ben halk eğitim kurslarına da gidiyorum hafta da bir kaç gün* (K18-K-66-Evli).

Emeklilik ise yaşlı bireyler açısından bazen boşluğa düşme sebebi de olabiliyor. Özellikle aktif bir yaşam sürdürmüş ve geçmişte çalışmanın hayatlarının önemli bir parçası olan yaşlılar, emekli olduklarında bu durumu daha çok fark edebilmektedirler.

> *Ömrüm yollarda geçti bir anda işi bıraktığımız zaman bunalıma girdim. Çünkü ömrüm Avrupa, Orta Doğu, Türk cumhuriyetlerinde dolaşırken geçti. Devlet birdenbire tamam işi bitti dedi bizde yedik kafayı* (K22-E-74-Evli).

> *74 yaşındayım ama durduktan sonra psikolojim bozuldu. Yola gitseydim bundan çok kat daha iyiydim. Çünkü yola gittiğim zaman her şeyi unutuyorsun. Yaşlanmışım veya bir sıkıntı problem hepsini unutuyordum. Şimdi çalışmayı bıraktıktan sonra öyle şeyler aklıma gelmeyince zaman geçiremiyorum* (K22-E-74-Evli).

Çalışma hayatı bireyler açısından sadece gelir getirici ortam ve uğraşlar değildir. Aynı zamanda sosyal ilişkilerin kurulduğu, insanların kendini değerli hissettiği ve aidiyet duygusuyla bağlandıkları mekânlardır. Dolayısıyla çalışma hayatı sonlandığında veya emeklilik sonrasında yaşlı bireyler psikososyal açıdan da olumsuz etkilenebilmektedirler.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Aktif yaşam

Araştırmaya katılan yaşlı bireylerin çalışmaya ve dinlenme dönemine ilişkin düşünceleri aslında aktif yaşama dair ipuçları da vermektedir. Yukarıda iki tema altında aktarılan ifadeler katılımcıların aktif bir yaşam biçimi sürdürme eğiliminde olduklarını açıkça göstermektedir. Ancak aktif yaşam teması altında aktarılan ifadelerin söz konusu temayı daha somut bir şekilde ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların aktif bir yaşamı yeğlediklerine ilişkin ifadeleri şöyledir.

> *Dediğim gibi yani insan hareketli olmalı bu yaştan sonra kollar, bacaklar, artık hareket etmezse tembelleşecek. Bundan sonra insan hareketsiz kalınca malum çeşitli rahatsızlıklar olucak. O yüzden hareket hareket hareket. Sosyal aktivitelere devam etmeli, toplum içerisinde bulunmalı veyahutta hayatın her safhasında yaşlılarımızın yeri olmalı* (K1-E-68-Evli).

> *Yaşlıyım kenara oturayım demeyi sevmiyorum. Bilmiyorum, benim kendi görüşüm. İnsanın her zaman aktif olması, her zaman çalışması lazım. Yani bir şey üretken olması lazım örgü örebilir, patik örebilirsin, Kur-an'ını okuyabilirsin, kitap okuyabilirsin. Ne biliyim çocuklara bir hikâye anlatabilirsin, koşuşturmak yani. Bir şey ne biliyim yapabileceğini yap, yapabildiğin kadar yapmamız gerekiyor* (K3-K-70-Dul).

> *Zaman geçmez, bir şeyle meşgul olmak lazım. İlla iş yapmak lazım değil yani. Hiç bir şey yapamazsan arada bir buçuk kilometre spor yaparsın, gider gelirsin. Bu da çalışmaktır. Hem vücudun dinlenir hem vücudun da iyi spor yapmış olur* (K28-E-73-Evli).

Yukarıda aktarılan ifadelerden de anlaşıldığı üzere yaşlı bireylerin aktif bir yaşamı yeğledikleri ve kendi güçleri ölçüsünde bir şeylerle meşgul olmayı istedikleri anlaşılmaktadır. Bazı yaşlı bireyler de aktivite olarak şehir dışı seyahatlerini önemsedikleri ve gezi planlarını gerekli gördüklerini belirtmiştir.

> *Ben gidecem, Maraşa gezeceksin zamanın olduğu zaman. Maddi durumu iyi oldu mu zaten emekli olunca 1 ay maaşını alınca gezer gelirsin. Gideceksin gezeceksin. Yani bir yere bağlanmayacaksın, bir şehirde takılmayacaksın. Yaşlı insan, kafanın dağılması için gideceksin* (K22-E-74-Evli).

Zamanı değerlendirme biçimleri

Aktif yaşamın, bireylerin zamanı değerlendirme biçimlerine de yansıdığı görülmektedir. Bununla birlikte yaşlı bireyler kendi yaşıtlarıyla bir araya gelmeyi önemsemekte ve gündem değerlendirmelerini de önemsemektedirler.

> *Yani gezmeye arkadaşlarımla beraber ben her gün düzenli olarak deniz kenarına giderim. Zaten sahil bandında yaşıyorum. Sahille benim oturduğum ev arasında 10 dakikalık bir mesafe var. Yani devamlı sahil kenarına gideriz. Arkadaşlarımızla emeklilerle buluşuruz. Günlük, futbol, spor diyeyim daha doğrusu sporun her dalı. Ondan sonra siyaset, hükümeti kuruyoruz, yıkıyoruz. Ondan sonra günlük nasıl söyleyeyim ekonomi? Emekli maaşları, memur maaşları, çocuklarımızın kaygıları, konuştuğumuz konular bunlar yani* (K2-E-66-Evli).

> *Ben vaktimi sabah kalktığımda emekli olduğumuz için 10 gibi kahvaltı yapıyoruz. Eşimle daha sonra yürüyüşe gidiyorum, komşularımla kahve keyfim oluyor. Sonra da hala dizilerim var ne kadar 65 yaş üstü de olsam tv seyretmeyi seviyorum* (K18-K-66-Evli).

Bazı yaşlıların da torunlarıyla vakit geçirdikleri, aile ile ilgili küçük sorumluluklar üstlendikleri ve bu durumdan memnuniyet duydukları anlaşılmaktadır.

> *Benim günlük hayatım çok güzel geçiyor. Torunlarımla onları hazırlıyorum, okula yolluyorum, namazımı kılıyorum. Evimi onların eşyalarını toplamak, yerleştirmek bile çok güzel geçiyor, çok şükür. Allah beni dünyaya böyle getirmiş. Torunlarımla, çocuklarımla gidiyorum, geliyorum okula götürüyorum* (K3-K-70-Dul).

> *Torun bakıyorum, torunlarımı okula getirip getiriyorum. Ondan sonra evin ufak alışverişleri yakın marketlerde alışverişimi yapıyorum. Evde yapabildiğim kadar temizlikle uğraşıyorum. Bazen boş kalınca telefonda bulmaca çözmeye çalışıyorum, kitap okumaya çalışıyorum çok*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

vaktim olmuyor ama arada bazen oyunlar oynuyorum, hafızamı güçlendirmek için (K25-K-65-Evli).

Bazı yaşlı bireylerin de sosyal medyada vakit geçirdikleri ve düzenli olarak kitap okudukları görülmektedir.

Manavım çalışıyorum, eve gittiğim zaman internetle meşgul oluyorum. Kitap okuyorum günde 1 saat roman türünden olsun, araştırma türünden olsun değişik romanlar kitaplar okuyorum. Kitap 1 saat okumaya çalışıyorum, çünkü yaş itibariyle gözlerim yetmiyor, okuyorum ama her gün okuyorum (K4-E-65-Evli).

Camiye giderim, çarşıya giderim, kendi emsallerimle konuşurum, geri eve çıkarım, bağ bahçeyle uğraşırım, vaktim böyle geçer (K11-E-68-Evli).

Bu hayat şartlarında bir şeylerden hoşlanmamız kalmadı sadece arkadaşlarımız, emeklilerle oturup sohbet ediyoruz. Vaktimiz öyle geçiyor herhangi bir sosyal aktivitemiz yok (K14-E-65-Evli).

Yaşanılan ilin kırsal özellikte olması yaşlı bireylerin geleneksel yaşam biçimlerini sürdürmede kolaylık sağlamaktadır. Küçük ölçekte de olsa tarım ve hayvancılığın devam etmesi ise onlara vakitlerini geçirebilecekleri imkânlar sunmaktadır.

Çalışıyorum, ben de çiftçiyim fındığım var. Köyde ineklerim var. İnek besliyorum, yazın yaylaya gidiyorum. Yazın bahçe işlerini severim. Boş olduğum zaman hanıma yardım ederim ev işlerinde. Öyle geçiniyoruz hayat müşterek (K5-E-76-Evli).

Ben çiftçiyim yazın çiftçilikle uğraşırım (K27-E-65-Evli).

Türk toplumunda yakın bir geçmişe kadar tarım ve hayvancılık temel uğraşlar arasında yer almaktaydı. Günümüzde ise sanayi ve tarım toplumu niteliklerini birlikte taşımaktadır. Büyük kentlerde bu yaşam biçimi köklü değişimlere uğradıysa da küçük kent ve kırsal alanlarda kısmen devam etmektedir. Nitekim K27 ve K5'in kendilerini çiftçi olarak değerlendirmeleri kırsal alanda yaşıyor olmalarından gelmektedir.

Yaşlılık ve Yalnızlık: "Yalnızlık yaşlılıktan daha kötü"

Yalnızlık, yaşlılık döneminin önemli sorunlarından biridir. Bu sorunun görülme sebebi ise genellikle çocukların çeşitli sebeplerle (üniversite, evlilik, iş vb.) evden ayrılmış olmasına bağlanmaktadır. Bu dönemde yalnızlığı derinleştiren bir diğer husus ise eşini kaybetmiş olmayla ilgilidir. Aşağıda yaşlı bireylerin yalnızlık durumlarına ilişkin paylaşımları aktarılmıştır.

Aile iki kişiden meydana gelir, çoluk çocuk olur sonra torun torba olur. Bunlar çoğalır tatlı olur sonra dağılınca da acı olur. Büyüdükten sonra dağıldılar şimdi iki kişi kaldık (K11-E-68-Evli).

Yaşlılık ve yalnızlık ikisi aslında birbirini bağdaştırıyor, yaşlı insan yalnız kalır. Yalnız insan da biraz daha yaşlandı demektir ya da biraz huysuz biri demektir. İnsanlar yaşlanınca çoluk çocuğu büyüyor bir yerlere gidiyor meslek sahibi oluyor veya başka şehirlere yerleşiyor. Hayatındaki insanlar başka yerlere gidiyor, biraz yalnız kalabiliyor (K18-K-66-Evli).

İnsanı en çok zorlayan şey yalnızlık hissinin olmasıdır. İnsan hiçbir zaman yalnız kalmayı tercih etmez. En zor meşgul olmamak, akşam olduğu zaman torunlarım şunlar bunlar komşu vesaire gelmediği zaman insan bayağı bir etkileniyor. Bana göre en zor şey, yalnız kalmaktır (K7-E-73-Dul).

Yalnızlık çok kötü bir şeydir. Özellikle yaşlılıkta yalnızlık arzu edilen bir şey değil. Mutlaka birileri yalnız bırakmamalı. Aile içerisinde hısım, akrabalar yaşlıyı eğer hasta ise dışarı çıkamıyorsa mutlaka ziyaretçileri olmalıdır (K7-E-73-Dul).

Yaşlılık gerçeğini kabul eden ancak yalnızlığı yönetmek gerektiğini ve bunun bir yönüyle sanat işi olduğunu ifade eden yaşlı bir birey şöyle demektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yaşlılıkla beraber yalnızlık vardır ve yalnızlık bir sanat işidir. Yalnızlık var ya böyle bir şeydir ki kimine çok ağır gelir, kimi de onunla beraber yaşar. Bir sanat işidir, yani ilmek ilmek işleyebilir onu ve bundan da mutluluk duyan insanlar da vardır. Yani şöyle söyleyeyim, ailenin içerisinde ya da bir toplumun içerisinde olduğun zaman da insan kendini yalnız hissedebilir (K2-E-66-Evli).

Yalnızlığı kabul etmeyen ve bu durumu yaşlılık döneminin ötesinde değerlendiren bireyler de bulunmaktadır. Özellikle sosyal kişiliği ön planda olan bireyler, aktif ve üretken olanlar farklı uğraşlar bularak yalnızlık çemberinin dışında kalabilmektedir.

Ben hiç yalnız hissetmedim kendimi. Mutlaka bir şekilde insanlar karşına çıkıyor. Oda olmazsa eline bir kitap alırsın kitabı okursun o kitaptaki karakterin yerine koyarsın kendini, onlar senin arkadaşın olmuş olur (K23-E-71-Evli).

Yaşlıların yalnızlık durumu, yaşlı bireylerin tutumuna, çabasına ve nasıl bir hayat biçimi seçtiklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Yaşlı bireylerin bu kapsamdaki söylemleri de bu durumu desteklemektedir.

Hayat eşle dostla güzel. Sevdiklerinle güzel, tek başına hayat anlamsız bence. Yani şimdi eğer ki yaşlı kendini saydırırsa, çevresiyle bağını akrabalarıyla bağını koparmazsa, onlara kendisini saydırmayı devam ettirebilirse yalnız kalmaz. Onu yalnızlığa terk etmezler. Ama çekilmez olursan, katlanılmaz olursan, ondan sonra herkeste senden uzak durmaya çalışır. Bu defa yalnız kalırsın (K1-E-68-Evli).

İnsanoğlu yaşlandıkça yalnızlaşır ama yalnızlaşmamakta kendi elindedir. Eğer bir amaç uğruna uğraşıyorsa, mücadelesi varsa, yaşlılıktaki o yalnızlık en aza indirilir. O yüzden bir amaç edinmek, onun doğrultusunda uğraşmanın çok faydası var (K4-E-65-Evli).

Herkes yaşlanabilir ama her yaşlı yalnız değildir. Bir hanede bir kadının kocası ölmüştür o tek başına kalmıştır, yaşlıdır ama komşularıyla zaman geçirince yalnız olmaktan çıkar. Yani hiçbir insan yalnız değildir, yalnız olan insanda kibirlidir, kendisini toplumdan soyutlayarak bir köşeye hapseder kendisini. Ayrıca yaşlılık kaçınılmaz bir şeydir fakat yalnızlık insanın kendi elinde olan bir şeydir (K23-E-71-Evli).

Yalnızlık, sosyal ve duygusal ilişkilerde belirleyici olduğu gibi kişisel ihtiyaçların karşılanmasında ve bakım ihtiyacının karşılanması hususunda da kritik değerdedir. Bu nedenle yalnızlık sorunu olumsuz diğer sorunlarla birleştiğinde, yalnızlığın yaşlı birey üzerindeki etkisi daha da derinleştirmektedir.

Yaşlılık ve yalnızlık yani onu işte yaşayan bilir. Yalnızlık olmakta çok kötü bir şeydir. Hani kimsesi yok, muhtaç her şeye, yalnız çünkü. Ee bide hastaysa. Eeee bi yudum su vereni yok. Mesela çorba yapmaya insan yok (K8-K-66-Dul).

Kalkamıyorsun, yalnız yaşayamıyorsun, pişirip taşırıp yiyemiyorsun zor oluyor. Kolay değil ihtiyarlık (K31-E-85-Dul).

Yaşlılık vücudun dirençsiz hali. Yalnızlık yaşlılıktan daha kötü. Çünkü yalnız kaldığın zaman insanın morali çöküyor, yalnız kaldım diye (K27-E-65-Evli).

Yalnızlıkla ilgili sorunlarından biri de yalnızlık korkusuna ilişkindir. Genel itibariyle yaşlı bireyler arasında *"Bir gün yalnız kalabilirim/kalacağım."* düşüncesi yaygın bir durumdur.

Bana göre yalnız kalma korkusu var. Çünkü insan yalnız kalmamalı. Kendini çok kötü hissediyor yalnız kalınca. Ailesi olmayınca, hep bir yarım hissediyor kendini (K17-E-72-Dul).

Yaşlılık psikolojisiyle insanda yalnız olma korkusu da çıkıyor (K25-K-65-Evli).

Yalnız kalmamak… En büyük şeyi de yalnızlık korkusudur (K32-E-70-Evli).

Kayıp yaşamış olma ve özellikle de eş kaybı yalnızlık sebeplerinden biridir. Bu durum yalnızlıkla birlikte yas tutmayı gerektirmektedir ki bu, son derece zorlayıcı bir deneyimdir.

Kendi eşimi kaybettikten sonra hep yalnız ve yarım hissediyorum (K17-E-72-Dul).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sevdiği bir yakınını kaybetmiş olmanın acısı ve yası bireyler üzerinde son derece derin izler bırakmaktadır. Özellikle bir yaşamın her yönüyle paylaşıldığı eş (hayat arkadaşının) kaybı, daha zorlayıcıdır ki bu, yalnızlık ve diğer birçok sorunun eşlik ettiği yaşlılık döneminde gerçekleşince K17'nin deyimiyle bireyler kendini "yarım kalmış" hissedebilmektedir.

Maneviyat ve dini yaşam

Yaşlılık döneminde maneviyata ve dini yaşama bir eğilim söz konusudur (Sarıca ve Pamukçu, 2023). Bu durumun hem "ölüme yaklaşmış hissetme"nin (Koç, 2002) hem de dünyanın geçici olduğunun daha çok fark edilmesiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca İslam dinindeki ahiret inancı, bireyler açısından dini vecibelerin yerine getirilmesini teşvik edici bir işlev görmektedir. Dolayısıyla söz konusu faktörler bütünleşerek, yaşlı birey üzerinde din ve maneviyata yönelimi beraberinde getirebilmektedir. Araştırma kapsamında görüşülen yaşlı bireylerin deneyimleri bu durumu daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

> *Herkesin kendince bir inancı vardır. Kendince bir dini vardır. Ondan sonra inanç ayrı bir güç, ayrı bir dayanaktır. Şimdi inancı olmayan yaşantısı ne bileyim böyle hedefsiz boş bir yaşantıdır yani. İnanç iyi bir şey. İnanç ne bileyim bu hayat sonunda bir yerlere ulaşmaktır. Veyahut ne bileyim bir tatlı bir yaşamın olduğunu bilmek farklı bir işte bu hayatta yaptıklarından, ibadetlerinden ayrı bir mükâfat kazanacağını bilip yaşamak farklı bir şeydir. Bizler bu dünyada ahirete kazanç için burada olduğumuza inanarak yaşıyoruz. Yani burada yaşadıklarımızla burada yaptığımız ibadetlerle iyiliklerimizle hayırlarla öbür tarafa bir şeyler kazanacağımıza inanarak yaşıyoruz. Dolayısıyla burada ömrümüz gittiğinde, ebedi âleme göç ettiğimizde buradaki yaptıklarımızın orada yanımızda olacağına inanıyoruz. O yüzden inanç mutlaka insanın gücüdür, kuvvetidir* (K1-E-68-Evli).

Yukarıdaki ifadelerden inancın, bir hayat amacı sağladığı ve gerekli görüldüğü, ayrıca bir dayanak ve güç unsuru olarak yorumlandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte inancın ahiret hayatı için huzur verici ve hazırlık yapmayı sağladığı ifade edilmektedir. Bu yöndeki diğer yaşlıların ifadeleri şöyledir:

> *İnanç olmazsa insan yaşayamaz, huzursuz olur. Bir şeye dayanman lazım oda Allah'ın birliğine inanacaksın, emirlerini harfiyen yerine getirdin mi çok rahatsın. Oruçlarımı tutmuşum, namazımı kılmışım, rahatım. Bunları yapan insan huzurludur, yapmayan insan huzursuz oluyor (K6-E-84-Evli).*

> *Yani insanın bir imanı, inancı olmalı ki bunların gereksinimleri olan ibadetleri olmalı. Sonra da yaptıklarını ibadetlerle diğer dünyaya göç ettiğinde orada başı ağrımasın diye. Yani orada ebedi hayata esas orada başlayacak. Orası için bu dünyada bir şeyler kazanmalıyız. Boş gitmemeliyiz oraya* (K1-E-68-Evli).

Ayrıca yaşlılık döneminde maneviyat ve inanç, yaşlı bireylerin zamanı değerlendirme araçlarından biri olarak da görülmektedir.

> *Yaşlı bir insanın vaktini yaşlandıkça ibadet ederek geçirmesi lazım. En çok ona önem veririm, en çok ibadetle geçirmeli, ibadet önemlidir* (K9-E-70-Evli).

Maneviyat ve din güçlendirici bir kaynak, bir dayanak noktası ve zor süreçlerde baş etme stratejilerinden biri olarak da görülmektedir.

> *Allah'a şükür, Allah'a inancımız çok yüksek. Sıkıştığım bir anda dua edeceğim tek şey, ellerimi havaya kaldırıp Allah'ımdan bir şey istedim mi maneviyatım zaten o kadar güzel oluyor ki… Yani çok önemli, dinle inanç maneviyatı yüksek bir şekilde etkiliyor* (K13-K-63-Dul).

> *İnanç olmazsa, din olmazsa, yaşayamayız zaten* (K19-E-83-Dul).

Din ve inanç dünyayı ve hayatı anlamının bir yoludur. Ayrıca varoluşun anlaşılması ve gerekçesi için de rehberlik edici bir kaynak olarak kabul edilmektedir.

> *Yaradan'ın emirlerini anlatır bana, sahipsiz olmadığımı, başıboş yaratılmadığımı, bazı görevlerin yüklendiğini hatırlatır. Güneşin her doğuşu, batışı tesadüf değildir benim için. Din*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *Allah katından gelen, bana yaşamayı öğreten, sorumluluklarımı anlatan bir ilahi emirdir* (K23-E-71-Evli).

K23'ün ifadelerinden din ve inancın her yönüyle yaşlı bireylerin hayat görüşünü şekillendirdiği ve dünyayı yorumlama ve ona anlam yüklemeye kaynaklık ettiği anlaşılmaktadır.

Güçlendirici maneviyat

Din ve maneviyat, insan hayatının önemli bir parçasıdır. Bu sayede amaçlar belirleme, bir hayat felsefesine sahip olma, dünyayı ve hayatı anlamlandırma hususunda önemli bir rol oynar. Din ve maneviyatın insan hayatının merkezindeki bu konumundan dolayı insanlar, yaşadıklarını ve karşılaştıkları sorunları bu perspektiften değerlendirebilmektedir. Bu sebeple din ve inanç (maneviyat), insan hayatındaki bu kritik konumdan dolayı bazen güçlendirici bir faktör olabilmektedir.

> *Pozitif yönde inanç, insanı ayakta ve daha diri tutar (K6-E-84-Evli).*

> *Din ve inanç insanın manevi yönden güçlü kılan öğelerdir ve inançsız bir toplum mümkün değildir (K7-E-73-Dul).*

> *Din kuralları içerisinde yaşayan bir insan hem mutludur, hem huzurludur, hem de çevresinde itibar gören insandır. Mesela örnek vereyim adam aldığıyla yetiniyor, şükrediyor huzurludur. Ama adamın trilyonluk parası vardır ama kendini idare edemiyordur. Çünkü manevi gücü olmadığı için. Maneviyat çok önemlidir. İnsanı ayakta tutar. Ümidini kaybetmeyen insan devamlı huzurlu olur, rahat olur. Ümitsiz olmamalı her şeyden evvel. Bizi yaratanın gücü var, o güce sığındığın zaman hiçbir şey olmaz. İnsan neden intihar eder? Manevi gücü olmadığından. Onun için maneviyat çok önemlidir* (K7-E-73-Dul).

Ayrıca maneviyat bazı bireylerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Zira maneviyat, bazıları için huzur kaynağı ve kolaylaştırıcı, bazıları için de motivasyon ve mutluluk kaynağıdır.

> *Çaresiz kaldığın zaman veya bir şey olduğu zaman ellerini açıp inançla Mevla'ya döndüğün zaman olsada olmasada o kadar ruh halini düzeltiyor ki ve ruh halinde senin yaşamını şekillendiriyor* (K13-K-63-Dul).

> *Allah'a inandığı zaman her şey ona kolay gelir. Huzurlu oluyor yani. Hayatı sade temiz hoş oluyor* (K16-E-62-Evli).

> *Ben mutluluk olarak motivasyon düşünüyorum, din motivasyon ve mutluluktur. İşte bazı insan camiye gider mutlu olur, bazı insan kahveye gider mutlu olur. Bazı düğüne gider bazı kafeteryaya gider. Yani din, bence çok fazla katmerleştirip çok fazla korkutucu hale getirip kabullenmektense mutluluk ve motivasyon anlamında kabullenmek daha verimli olacağını düşünüyorum* (K27-E-65-Evli).

Dolayısıyla yaşlı bireylerin aktarımlarından maneviyatın, ruhun besleyicisi; huzur, mutluluk ve motivasyonun kaynağı olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Sorun çözme aracı olarak maneviyat

İnsanlar hayatlarını sürdürürken farklı sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu tür durumlarda da bireyler kendi kaynaklarını ve sahip oldukları baş etme stratejilerini çözüm üretmek için kullanabilmektedirler. Bu bakımdan sorunlar karşısında inanç sistemleri ve maneviyat, bir strateji ve çözüm aracı olarak bireyler tarafından tercih edilebilmektedir.

> *İnancı varsa eğer sorunları çözmemesi gibi bir engel yoktur. İnançlı yaşamasında hiçbir engel yoktur.* (K7-E-73-Dul).

> *İnançlı bir kişi böyle durumlarda olayları çözer, inançlı olmayan çözemez. Bazı olayları inanan kişi her şeyi çözer inandığı için, Cenab-ı Hakk'a inandığı için, her şeyi çözer. İnanmak İslamiyet'te inançlı kişiler için çok iyi bir şey. Bazı olayları çözmesi, kişinin arayı bulması gibi…*(K11-E-68-Evli).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İnsanlar genel itibariyle bir sorunla karşılaştıklarında ve zor zamanlarında bir çıkış yolu ararlar. Hem sorunlarıyla baş edebilmek hem de huzura ermek için bazen bu yol din ve maneviyatla kesişir. Örneğin, pandemi döneminde dine yönelme ve dindarlıkta artışın olduğu belirtilmektedir (Apalı, 2021). Bu durum yaşlı bireylerin sorun çözme süreçlerinde de kendini açıkça göstermiştir. K7 ve K11'in "İnancı varsa eğer sorunları çözmemesi gibi bir engel yoktur." ve "İnançlı bir kişi böyle durumlarda olayları çözer, inançlı olmayan çözemez." şeklindeki söylemleri böyle bir tespite imkân vermektedir.

Yaşlılık dönemindeki zorlayıcı faktörler

Yaşlılık döneminde bireylerin yaşamını zorlaştıran farklı değişim, gerileme ve sorunlar olabilmektedir. Örneğin zihinsel açıdan gerilemeler yaşanmaktadır ve bu da unutkanlığı beraberinde getirmektedir.

> *Senin sorduğun soruları ben konuşurken unutuyorum kızım. Yani unutkanlıkta başladı işte yaşlılık, unutkanlık. Mesela yapacağım bir şeyi o anda yapamıyorsun, yaptın, yaptın, yapamadın onu unuttun gitti (K2-E-66-Evli).*

Bilindiği üzere yaşlılık dönemi zihinsel, bilişsel, bedensel-fiziksel değişimlerin hızlı bir şekilde yaşandığı bir dönemdir. Özellikle fonksiyonlarda yaşanan gerilemeler yaşlıların günlük yaşamlarını zorlaştırmaktadır. Bu yönde sorulan ***"Yaşlılık döneminde sizi en çok zorlayan neler var?"*** sorusuna verilen yanıtlar aşağıdaki gibidir.

> *En çok zorlayan duyuların zayıflaması, algıların zayıflaması, reflekslerin zayıflaması. Yani gençliğin verdiği tat yok (K4-E-65-Evli).*

> *En zor yürümek, hareket etmek iş yapmamak. Mesela bir iş yapıyorsun yaşlanınca o işleri bir daha yapamıyorsun. O işleri yapamayınca da insan boşlukta kalıyor. O işleri yapmak istiyor ama güç yetmeyince mecbur oturuyorsun* (K6-E-84-Evli).

> *Gezememek, iki değnekle gezemiyorum rahat. Acıyor belim, bel fıtığım çok zordur çok. Allah kimseye vermesin* (K19-E-83-Dul).

Yukarıda sorulan soruya bazı katılımcılar ekonomik sorunlara yönelik yanıtlar vermiştir. Yaşlılık döneminde gelirlerin azaldığı (Yerli, 2017) genel itibariyle bilinen bir durumdur.

> *Ekonomik yönden özellikle. Geçinmek zor, yetiştirmek zor. Hayatla mücadele ediyoruz. İstediğimiz gibi yaşayamıyoruz. Bazı ihtiyaçlarımızı ötelemek zorunda kalıyoruz. Bunlar hep ekonomiye bakıyor* (K2-E-66-Evli).

> *Çocuklarımızın ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz. Onları üzmemeye çalışıyoruz. Bazen ihtiyaçlarını karşılayamadığımız zaman bayağı bir üzüntü içerisine girebiliyoruz. Ruhsal sıkıntı yaşayabiliyoruz. Emeklilik böyle bir şey yani.* (K2-E-66-Evli).

Bireylerin ekonomik sorununu daha çarpıcı bir şekilde ortaya koyan bir katılımcının "Kendinizi çok yalnız hissettiğiniz zamanlar oluyor mu, ne zaman kendinizi çok yalnız hissedersiniz?" sorusuna verdiği yanıt ise şöyledir:

> *Parasız olduğum zaman* (K32-E-70-Evli).

Sağlık sorunları da yaşlılık dönemi temel sorunları arasında yer almaktadır. Daha öncesinde de vurgulandığı gibi yaşlı bireyler aileye sağlık sorunları yaşadıklarında daha çok ihtiyaç duyduklarını aktarmıştı. Ancak zorlayıcı faktörler arasında yer alması sebebiyle sağlık sorunlarına yönelik ifadeleri burada da aktarmakta yarar görülmektedir.

> *Sağlık sorunları baş göstermeye başlıyor, hücreler ölüyor yenilenemiyor. Hastalıklar çıkıyor, onlarla mücadele ediyoruz* (K2-E-66-Evli).

> *Valla yaşlılık döneminde en çok zorlayan hastalıktır. Tabii ki yaşlılıkta 3-5 senedir sorunum var* (K26-E-75-Evli).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yaşlılık döneminde modern hayatın getirdiklerini takip etmek, teknolojik gelişmelere ayak uydurmak da zor olabilmektedir. Bu nedenle yaşlılar ile genç kuşaklar arasında gittikçe mesafe de açılabilmektedir.

> *Yani artık çağı yakalayamadık. Bugün yükseköğrenimde okuyan çocuklar da var. Yani biz artık sizin seviyenize ulaşmamız için, yaklaşamayız, o geçti artık. Siz bilgi çağına girmişsiniz. Artık robotlarla hani yapay zekâ var mesela. Biz bunlardan anlamayız, yani size artık akıl verecek durumumuz da yok. Yani yaşlı insanlar için söylüyorum, siz daha iyisini biliyorsunuz, görüyorsunuz, okuyorsunuz. Yani bu bilgi çağının içerisinde siz daha çok varsınız yani biz oralara daha girmemiz mümkün değil artık. Biz kendimizi geriye çektik* (K2-E-66-Evli).

> *Ben kendim için söylüyorum ama başkası vardır yani daha başka yaşlı insanlar vardır, çağa ayak uydurmuştur, ben uyduramadım, açık söyleyeyim. Yani uydurmak isterim ama daha ben dokunmatik telefonu 2-3 senedir kullanıyorum. Tam anlamıyla önceden kullanamıyordum ama şimdi tam anlamıyla daha yeni yeni kullanmaya başladım* (K2-E-66-Evli).

Modern hayatın getirdiği hızlı değişimler, kentleşme sonucu bireysel yaşamın ön plana çıkması ve çekirdek ailenin gittikçe yaygınlaşmasıyla yaşlı-genç bireyler arasındaki kuşak çatışmaları da yaşanabilmektedir. Yaşlıların gençlere yönelik düşünce ve tutumlarına yönelik aktarımları şöyledir.

> *Yeni nesille anlaşmakta biraz zorlanıyor insan. Ondan sonra yani yaşam tarzları, ondan sonra ne bileyim bizim zamanımızdaki yaşantılarla şimdiki gençliğin yaşamı arasında bocalıyor insan* (K1-E-68-Evli).

> *Gençlerle diyalog kuramıyoruz. Diyalog kurmakta biraz uzak kalıyoruz çünkü bizim duygularımızla sizin duygularınız çok farklı. Sizin duygularınızla bizim duygularımızın ortak noktaları çok uzak. Yani ya siz anlamıyorsunuz ya biz anlamıyoruz. Ama gönlümüzde hep gençlerle iyi diyalog kurabiliriz algımız var ama olmuyor* (K4-E-65-Evli).

> *Kızımla, oğlumla da anlaşıyorum ama aradaki nesil farkı bazen problemler yapabiliyor. Gençlerle bizim aramızda biz biraz daha örf ve adetlerimize bağlı bir nesil olarak yetiştik. Ama şimdiki nesil hep ben diyen bir tip. Sizin deyiminizle Z kuşağı biraz bencil bence* (K18-K-66-Evli).

> *Yaşlılık döneminde en çok zorlayan şey kuşak çatışması. Senden sonra gelen nesille fikirlerde ve birçok şeyde anlaşamıyorsun. Yani gençler yeni gelen nesil yaşlanan insanları biraz görmezden geliyor, buda biraz sıkıntı oluyor* (K23-E-71-Evli).

Yaşlılar ve gençler arasında yaşanan kuşak çatışması ve ilişkilerde yaşanan güçlükler yaşlı bireylerin gençlere yönelik olumsuz bir algıya sahip olmasına neden olmuştur.

Aile İlişkileri

Aile, yaşlı bireylerin hayatında merkezi bir konumdadır. Sevgi, saygı ve güven duygularının ailede karşılanması, sorunların birlikte çözülmesi, ailenin önemli bir sosyal destek kaynağı olması, bakım ve ihtiyaçların aile üyeleri tarafından karşılanması ve ailenin yaşlı bireyler için önemli bir mutluluk kaynağı olarak görülmesi gibi hususlar bu konumun belirleyicileri olarak görülebilir. Yaşlı bireylerin aileye ilişkin değerlendirmeleri yapılan görüşmelere şöyle yansımıştır.

> *İnsanlar yaşlılık durumunda aileye daha çok ihtiyaç duyar. Düşersen yatağa, hastalanırsan kalkamasın, su istersin ailen sana bir bardak su verir. Yürüyemezsin sana yardımcı olur. Hem hastalıklı olduğunda hem de hastalık olmadan* (K9-E-70-Evli).

> *Şimdi aile insan yaşantısı için normal şartlarda illaki olması gereken bir çatı. Yani darda kaldığında zorda kaldığında, yardım isteyecek bir kurum aile. Veyahut da bir meyve bahçesi aile. İhtiyaç duyduğunda gidip ihtiyaç halinde faydalanmak aile. Veyahut ne bileyim şimdi aile olmayınca bir insan meyvesiz ağaç gibidir. Kendi halinde darda kaldığında yardım isteyecek. Onun da belki arkadaş olur, belki komşu olur ama aile başkadır. Yani ailesiz olmaz. Aile başlı başına bence olması gereken şimdi yaşlıysan yaşlılığın tadını çıkarman için ailen olması lazım. Evladın olucak, torunların olucak, yani onlarla vakit geçireceksin. Gençsen yine onların okuluyla eğitimi ile evliliği ile ilgileneceksin. Orta yaş grubunda onların hazzına*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

varacaksın. Her safhasında ayrı bir tat vardır ailenin. Onun için aile olmazsa olmaz bence (K1-E-68-Evli).

Aileye ihtiyaç olduğun zaman da hasta olursun veya ne bileyim hasta olduğun zamanda bide böyle bir acı olduğu zaman da ararsın kardeşini. Annem babam bir yanımda olsalar… Dar gününde, zaten her zaman istiyorsun (K3-K-70-Dul).

Bir insanı, bu toplumda sayılı bir seçmen haline getiren ailesidir (K4-E-65-Evli).

Mutluluk kaynağı olarak aile

Aile tüm üyelerin birbiriyle paylaşımda bulunduğu, olumlu-olumsuz duyguların paylaşıldığı, dayanışmayı ve desteği simgeleyen önemli bir kurumdur. İnsan, psikososyal yapısı itibariyle paylaşmaya, aidiyet duygusuna, dayanışmaya ve sevgiye ihtiyaç duymaktadır. Sağlıklı bir ailede sözü edilen tüm gereksinimler önemli ölçüde karşılanmaktadır ki, dezavantajlı bir grup olarak yaşlı bireyler için bu değerler kritik öneme sahiptir. Yaşlıların aileye yönelik mutluluk duygusuna ilişkin ifadeleri şöyledir:

Geldiler (ailesini kastederek) mi dünya benim oluyor. Beni soruyorlar diye seviniyorum. Oğlum var, kızım var, torunlarım var. Hepsi de gelir beni sorar sual ederler (K31-E-85-Dul).

Aile olmadı mı bir anlamı kalmıyor ki yaşamanın da bir anlamı yok. Yani ailen olmadığı zaman kendini boşlukta hissediyorsun. Ailen olduğunda ailen için çalışıyorsun, uğraşıyorsun, bir şeyler yapmaya çalışıyorsun, ne bileyim (K21-E-65-Evli).

Mesela neşeli mutlu sevinçli günlerinde insanlar ailesiyle paylaşmak ister, ailesinin yanında olmak ister (K1-E-68-Evli).

Burada ailenin yaşam ve mutluluk kaynağı olduğu, hayatın anlam bulmasında ailelerin merkezi bir konumda olduğu görülmektedir.

Aileye en çok ne zaman ihtiyaç duyulur?

Yaşlılık döneminde fiziksel gerilemeler yaşanmakta ve sağlık sorunları artış göstermektedir. Sağlık sorunları ise yaşlı bireyler açısından doğrudan kaygı sebebidir. Dolayısıyla aile, onlar açısından güçlendirici bir sistemdir ve yaşlı bireyler ailelerini yanlarında görmek isterler. Aşağıda yaşlı bireylerin ***"Aileye en çok ne zaman ihtiyaç duyulur?"*** soruna verilen yanıtları yer almaktadır.

En çok hastalandığı zaman, rahatsız olduğu zaman ailenin başında olması önemlidir. Derdini anlatacak birinin olması lazım. Sen derdini birine anlatamadıktan sonra hepten yıkılmış olur (K6-E-84-Evli).

Zor durumda, hastalıkta daha çok ihtiyaç duyar (K12-K-65-Evli).

Hastalıkta, dar durumlarda ailesini arar, hastalıkta yani (K21-E-65-Evli).

En çok yaşlandığı dönemde ihtiyaç duyar. Ev boşaldığı zaman ihtiyaç duyar. Şuanda da ihtiyaç duyuyoruz. İki kişiyiz iki kişi olmuyor, kalabalık iyi oluyordu ses oluyor (K11-E-68-Evli).

Aileye maalesef aciz ve yardıma muhtaç olduğumuzda en çok ihtiyaç duyuyoruz. Tabii hayırlı evlat yetiştirebilirsek ya da hayırlı bir baba olduysam ihtiyacın karşılanır (K17-E-72-Dul).

Yaşlılıkta. Aileye yaşlılıkta daha çok ihtiyaç duyarsın, ihtiyaç gençken duyamıyorsun (K27-E-65-Evli).

Aile her birey için gereklidir ve yeri başka bir şekilde doldurulamayacak çıktılara sahiptir. Yaşlılık gibi zor dönemlerde ise ailenin bu kritik değeri daha da artmaktadır. Nitekim yaşlı bireyler de özellikle yaşlılık döneminde ve zor zamanlarında aileye ihtiyaç duyduklarını ve önemli bir sosyal destek mekanizması olarak aileyi gördüklerini ifade etmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Güçlü aile bağları

Aile üyeleri arasındaki ilişki ve bağlar, yaşlı bireylere yönelik olumlu bir yaklaşımı da ortaya çıkarabilmektedir. Diğer yandan onlara verilen değer ve saygıyı da simgelemektedir. Bu nedenledir ki yaşlı bireyler ifadelerinde sevgiye, bağların devamına, güçlü aile ilişkilerine atıfta bulunmuştur.

> *Aile diyince kökten damardan dallarının en uçlarına kadar hepsi bir biriyle bağlantılıdır. Hepsi bir birine muhtaçtır. Bağ hepsinde olmazsa olmazdır. Yani şimdi torun dedesini, büyük babasını yine bilmeli, sevmeli, saymalı. Ondan sonra ne bileyim bağı ilişkiyi koparmamalı, aramalı, sormalı. Büyükler küçükleri sevmeli, ilgilenmeli, ihtiyaçlarıyla falan* (K1-E-68-Evli).

> *Özellikle torunlar bunu bilmelidir: Dedemiz bizi seviyor, nenemiz bizi seviyor. Bu şekilde sevgi saygıyı hissettirmek lazım, koparmamak lazım. Onların üzerindeki şemsiyeyi sürekli kollamak lazım. Bağlantıyı koparmamak lazım bana göre öyle* (K7-E-73-Dul).

> *Hayat ortaktır, kendini nasıl görüyorsan karşındakini de öyle göreceksin. Ailedeki kişilere yardımcı oluyorum ailemle ilişkim kuvvetli, birlik içindeyiz sıkı bağlarım var ailemle* (K9-E-70-Evli).

Aileyle ilgili ifade edilen diğer önemli hususlardan biri de güçlü aile bağlarına ilişkindir. Aile üyeleri arasında bağ ve ilişkilerin devam etmesi, büyüklerin aile için "şemsiye" işlevi görmesi ve dede/nine-torun ilişkilerinin sevgiyle varlığını koruması yaşlıların önemsediği hususlar arasında yer almaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzde, yaşlılık literatürü ve bilim insanları başarılı ve sağlıklı yaşlanmaya odaklanmış durumdadır. Sağlıklı ve başarılı yaşlanma ise psikolojik ve sosyal açıdan tam bir iyilik haliyle, aktif bir yaşlılık ve çevreyle kurulan sağlıklı ilişkilerle yakından ilişkilidir (Kurt vd., 2010).

Araştırmada yaşlılığın tanımlanmasında kullanılan ifadelere bakıldığında birçok şeyin geride bırakıldığı, ölüme daha yakın hissedildiği, "gönül genç hissetse de" fiziksel gerilemelerin ciddi derecede görüldüğü ve dolayısıyla bireylerin daha bağımlı hale geldiği ve yaşlıların bunun endişesini taşıdıkları görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda yaşlıların yaşlılık algısının kısmen olumsuz olduğu söylenebilir. Nitekim yaşlıların yaşlılık algısı üzerine yapılan bir çalışmada da yaş ilerledikçe olumsuz yaşlılık algısının arttığı tespit edilmiştir (Gönderen-Çakmak ve Kutay, 2022). Bununla birlikte yaşlılık dönemini olumlu bir evre olarak değerlendiren yaşlılar da bulunmaktadır. Özellikle aktif yaşlılık dönemi geçiren ve daha sağlıklı olan bireylerin yaşlılık algılarının daha pozitif olduğu dikkati çekmektedir. Bu durumu aktivite kuramı özellikle vurgulamaktadır. Kurama göre bu dönemi olabildiğince aktif geçiren yaşlı bireyler daha sağlıklı ve başarılı bir yaşam sürebilmektedir. Kuram ayrıca yaşlıların üretkenliğinin devam etmesi eğiliminde olduklarına vurgu yapmaktadır (Kalınkara, 2016). Bu çalışmada da bazı yaşlıların aktif ve üretken olma eğiliminde oldukları ve bunların da yaşlılığı daha olumlu bir şekilde açıkladıkları görülmüştür. Yaşlılığa yönelik olumlu bir algıya sahip bireylerin yaşlılığı insan yaşamındaki diğer bir evre gibi değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Yaşlılık tanımlamasında ortaya çıkan boyutlardan biri de yaşlıların bağımlı olma endişelerine ilişkindir. Bir diğer deyişle bazı yaşlı bireylerin kendi yaşamını bağımsız sürdürememeye yönelik kaygı taşıdıkları söylenebilir. Literatürde de yaşların yaş ilerledikçe günlük yaşam aktivitelerini yerine getirme ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda bağımlı hale geldikleri belirtilmektedir (Tezcan ve Seçkiner, 2012). Bu bakımdan çalışmanın bu yönüyle literatüre paralel sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Özellikle bu dönemde yaşanan başta fiziksel ve bilişsel gerilemeler olmak üzere çeşitli derecelerde yaşanan olumsuz değişimlerin tetikleyici olduğu ve dolayısıyla böyle bir kaygıya neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada aktif yaşlılığın sosyal yaşama katılım, çalışmaya bakış, yaşlılığın dinlenme dönemi olarak görülüp görülmemesi, aktif yaşam ve zamanı değerlendirme biçimlerine göre değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada yaşlı bireylerin sosyal yaşama dâhil olma eğiliminde oldukları ve kendilerini toplumdan soyutlamaya karşı oldukları ve bazı kültürel değerlerin (düğün, cenaze vb.) sosyal yaşama katılımı teşvik ettiği; bazı bireylerin güçleri nispetinde çalışmaya olumlu yaklaştıkları ("çalışırım", "çalışmak lazım" vb.), sağlıklı olmak için dahi olsa çalışmanın gerekli görüldüğü, üretkenliğin önemsendiği, meşguliyetin ruh sağlığı açısından olumlu sonuçları olduğu;

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaşlılık döneminin bazı bireyler açısından dinlenme dönemi olarak görüldüğü ancak diğer bazı bireyler için tıpkı aktif yaşlılığı ön planda gördükleri gibi yaşlılığı da dinlenme dönemi değil bir şeylerle meşgul olma, sağlıklı yaşam ve hobi amaçlı uğraşıların içinde yer aldığı bir yaşam biçimi olarak değerlendirdiği; zamanı değerlendirme biçimleri açısından yaşlı bireylerin kendi yaşıtlarıyla bir arada olmayı yeğledikleri, aile ve torunlarla vakit geçirmekten mutluluk duydukları, bazı bireylerin sosyal medyayı kullandıkları ve kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirdikleri, çalışmanın da zamanı kullanma biçimlerini yönlendirdiği ve yaşanılan ilin kırsal nitelikte olması nedeniyle geleneksel yaşam biçimlerinin (tarım ve hayvancılık) sürdürüldüğü görülmektedir. Bu sonuçlar itibariyle aktif yaşlılık temasının farklı boyutlara bağlı olarak şekillendiği araştırma bulgularıyla desteklenmiştir.

Araştırmanın bir diğer teması yaşlılık ve yalnızlığa ilişkindir. Yaşlılık döneminin önemli risklerinden biri olarak değerlendirilen yalnızlık, bu sürecin önemli sorunlarından biri olarak kabul görmektedir. Bu durum literatürde ilişki yoksulluğu ve ilişki kaybı olarak da değerlendirilmektedir (Tufan vd., 2019). Araştırma sonuçlarına göre çocukların büyüyüp evden ayrılması (iş, üniversite, evlilik vb.), komşu ve çevreyle ilişkilerin zayıflaması yalnızlık duygusuna neden olmaktadır. Yaşlı bireylerden bazıları da yalnızlığın bir sanat gibi yönetilebileceği, kişilerin nasıl bir yaşam istediğine göre ve bireysel çabaya göre yalnızlık durumunun değişkenlik gösterebileceğine dikkat çekmektedir. Ancak her ne sebeple olursa olsun yalnızlığın arzu edilen bir durum olmadığı aktarılmıştır. Yalnızlığın ortaya çıkardığı bir diğer olumsuz durum ise ihtiyaçların tek başına karşılanamamasıdır. Özellikle günlük ihtiyaçların ve bakım gereksiniminin karşılanamaması yalnızlığın birey üzerindeki etkisini derinleştirebilmektedir.

Genç ve orta yetişkinlik döneminde çalışan ve dolayısıyla yalnızlığı pek hissetmeyen yaşlı bireylerin, iş hayatlarının sona ermesiyle birlikte sosyal destek sistemleri zayıflamaktadır. Bu bakımdan arkadaş çevresinden karşılanan değerli hissetme, sevilme, bağlılık ve güven gibi ihtiyaçların yaşlılıkla birlikte karşılanmasında güçlük çekilmektedir (Kılavuz, 2005). Bu durum ise yalnızlık korkusunu da tetikleyebilmektedir. Nitekim araştırmaya katılan yaşlı bireyler de görüşmelerde yalnızlık korkusuna vurgu yapmıştır. Literatürde yalnızlık korkusunun özellikle eşlerin ölümü ve çocukların evden ayrılmasıyla arttığı belirtilmektedir (Fadıllıoğlu, 1992). Bu araştırmada da kayıp yaşamış olmanın yalnızlık korkusunun tetikleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaşlılarla yapılan görüşme verilerine göre ortaya çıkan bir diğer tema maneviyat ve dini yaşama ilişkindir. İnancın yaşlı bireylerin hayatında belirleyici bir ağırlığa sahip olduğu, bireylerin yaşlılıkla birlikte maneviyata daha çok yöneldiği, inancın bireyler için bir güç unsuru olduğu, ahiret hayatı için ibadetlerin gerekli görüldüğü ve bunların sonucunda da hayat amacının ve huzurun ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Ayrıca dini yönelimin zamanı değerlendirme biçimlerine yansıdığı ve maneviyatın karşılaşılan sorunlar için bir baş etme stratejisi rolü gördüğü ve yine bireyleri pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte maneviyat, hayata anlam yüklemenin ve varoluşun anlaşılmasının da bir yolu olarak nitelendirilmiştir. Bu bilgiler ışığında literatüre bakıldığında da din ve yaşlanma çalışmalarının ilgi gördüğü ve yaşlılarla ilgili birçok çalışmada maneviyata odaklanıldığı görülmektedir (Gürsu, 2022). Maneviyatın yaşlı bireylerde ilişkileri keşfetme, problemleri aşma, varoluşsal sorulara anlamlar yükleme, nihai anlamı bulma ve kabul görmeyi sağlama gibi işlevleri olduğu bilinmektedir (Orhan, 2022). Dolayısıyla yaşlılık döneminde çeşitli kayıp ve gerilemelerle başa çıkmada din ve maneviyat önemli işlev görmektedir. Kaybolan yeteneklerin yerini duygusal ve manevi destekle karşılama, yaşanılan güçlükler karşısında üstün/aşkın olanla iletişim kurarak baş etme bu dönemin belirleyici özelliklerindendir (Gürsu ve Ay, 2018). Bu bakımdan bir destek mekanizması (güçlendirici faktör) olarak din ve maneviyata yönelimin artmasıyla ibadetler artmakta, dini ritüeller yerine getirilmeye çalışılmakta ve bu yönelim yaşlıların zamanı kullanma biçimlerine de yansımaktadır. Bu durumda da yaşlı bireyler kedilerini daha mutlu/huzurlu hissetmekte ve yaşam kaliteleri artabilmektedir (Çapcıoğlu ve Bilgin, 2012). Dolayısıyla maneviyat ve dini yaşamın yaşlı bireyler üzerinde güçlendirici farklı etkileri olabilmektedir. Bu duruma sorun çözme aracı olarak maneviyatın eklenmesi ise bu tezi daha da güçlendirmektedir. Zira araştırmanın katılımcıları da "inançlı olan" ve "inançlı yaşayan"ların sorun ve olayları daha rahat çözebildiklerini aktarmıştır. Literatüre göre de yaşlı bireyler problemli

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

dönemlerde başa çıkma yöntemi olarak dine yönelmektedir ve dolayısıyla din/maneviyat sorun çözmede önemli bir etkiye sahip olmaktadır (Şentepe, 2015).

Görüşme verilerinden elde edilen bulgulardan bazıları da yaşlılık dönemindeki zorlayıcı faktörlere ilişkindir. Buna göre yaşlı bireylerin zihinsel açıdan gerilemeler (unutkanlık) ve çeşitli derecelerde fonksiyon kayıpları yaşadıkları (duyuların zayıflaması, yürüme vb.), diğer sağlık sorunları ve çeşitli hastalıklarla mücadele ettikleri, ekonomik sorunlar ve yoksulluk sorunuyla karşı karşıya kaldıkları, modern yaşama uyum sağlamada güçlük çektikleri ve teknolojik gelişmeleri takip etmede zorlandıkları, yeni nesille uzlaşamadıkları/anlaşamadıkları ve dolayısıyla kuşak çatışması yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu tür sorunlar ise genel olarak yaşlılık döneminin yaşanması güç bir dönem olarak anılmasına neden olmaktadır. Nitekim literatürde de bireylerdeki fiziksel ve zihinsel gerilemelerin yaşlı bireylerin benlik saygılarını düşürdüğü (Öz, 2002); yaşlı bireylerin yaklaşık %80'ninde en az bir kronik hastalık olabildiği (Karadakovan, 2005), yaşlılıkla birlikte bireylerin gelirlerinin düştüğü (Türkan ve Sezer, 2017), geleneksel toplum yaşam deneyimine sahip yaşlı bireylerin modern hayata uyumda zorlandığı (Altunay ve Özkul, 2022), teknolojik ürünlerin (banka kartları, akıllı telefon vb.) kullanımında zorlanıldığı ve teknolojinin takip edilemediği (Çataloğlu, 2018) ve yaşlı bireylerle gençler arasında kuşak çatışmasının (Ağırman vd., 2017) yaşanabildiği belirtilmektedir. Araştırmanın bulguları ve literatürde aktarılan bu bilgiler ışığında esasında "sorunlu dönem" olarak anılan yaşlılığın bu güçlüklerle birlikte yaşlı bireylerin yaşam kalitesini düşürdüğünü söylemek mümkündür.

Ayrıca literatürde yaşlı bireylerin aile ilişkilerine de dikkat çekilmektedir. Bu çalışmada da yaşlı bireylerin aile ilişkilerini önemsedikleri, özellikle zor dönemlerde ailenin gerekli görüldüğü, ailesiz bir hayatın mümkün olmadığı ve bireylerin ailesiz kendilerini "meyvesiz bir ağaç"a benzettikleri ortaya çıkmıştır. Aileye ilişkin bu düşüncelerin yanı sıra yaşlı bireylerin özellikle hastalık zamanlarında ve düşkünlüklerinde bakım için de aileyi olmazsa olmaz olarak niteledikleri görülmektedir. Literatüre göre aile, yaşlı bireyler açısından önemli bir sosyal destek mekanizması ve birçok sorunla baş etmede mihenk taşıdır. Bu yönüyle aile içi ilişkiler yalnızlık, bakım ve barınma gibi birçok sorun için çözüm kaynağı olabilmektedir. Dolayısıyla yaşlı bireyler kendi evlerinde ve aile üyeleriyle birlikte bir yaşam sürdürmek istemektedirler. Diğer yandan yaşlı ebeveynler de yetişkin çocuklarına ve aile üyelerine sosyal destek ilişkilerini sürdürme eğilimindedirler (Kalaycı ve Tuna-Uysal, 2020).

Aile ilişkilerini önemli kılan bir diğer boyut ise ailelerin yaşlı bireyler açısından mutluluk kaynağı olarak kabul görmesidir. Sevgi, sayı ve güveni temsil eden sistem olarak aile, yaşlı bireylerin mutluluk kaynağı ve hayata anlam katan önemli bir alanı temsil etmektedir. Nitekim araştırmaya katılan yaşlı bireyler de bu yönde ifadeler aktarmıştır. TÜİK'in yaşam memnuniyeti araştırmasında da yaşlıların mutluluk kaynağı 2017 yılında %65,8 ile aile iken 2022 yılında bu oran %59,5 ile yine aile olmuştur (TÜİK, 2022). Yaşlı bireylere yöneltilen "Aileye en çok ne zaman ihtiyaç duyulur?" sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında ise "hastalıkta, yalnız kalındığında, zor zamanlarda, yaşlılıkta, kendimizi aciz hissettiğimizde ve bir ihtiyacımız olduğunda" gibi yanıtların verildiği görülmektedir. Dolayısıyla aile, bir açıdan sosyal desteği ve mutluluğu temsil ettiği gibi diğer taraftan bakım ve ihtiyaçların karşılanması hususunda da kritik bir değere sahiptir. Bu bakımdan güçlü aile bağları, aile yanında bakım ve sağlıklı aile ilişkilerinin yaşlı bireylerin yaşam kalitesini arttırabileceği söylenebilir.

Ek Bilgi

Sorumlu yazar dışında makaleye katkısı olan yazar/yazarlar bulunmamaktadır. Çalışmada herhangi bir kurumdan mali destek alınmamış ve çalışma herhangi bir proje kapsamında değildir.

KAYNAKLAR

Ağırman, E., Gençer, M. Z., Arıca, S., Kaya, E. & Eğici, M. T. (2017). Huzurevinde, evde ailesiyle ve yalnız yaşayan yaşlı bireylerde depresyon, yalnızlık hissi düzeylerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Tıp Dergisi, 7*(3), 234-240. https://doi.org/10.16899/gopctd.349938

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Aksüllü, N., & Doğan, S. (2004). Huzurevinde ve evde yaşayan yaşlılarda algılanan sosyal destek etkenleri ile depresyon arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 3*(2), 76-84. https://acikerisim.selcuk.edu.tr/items/ca3ec9b4-ce31-44e4-b20a-04ef9d966a52

Altıparmak, S. (2009). Huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam doyumu, sosyal destek düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi, 23*(3), 159-164. https://tip.fusabil.org/pdf/pdf_FUSABIL_692.pdf

Altunay, Z., & Özkul, M. (2022). Geçmişin değeri günün sosyal problemi: Yaşlılık ve modern toplumda yaşlı bakımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 13*(35), 1012-1036. https://doi.org/10.21076/vizyoner.1020968

Apalı, Y. (2021). Pandemi döneminin zorlukları karşısında din. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi, 4*(9), 155-168. https://dergipark.org.tr/tr/pub/butobid/issue/65165/974131

Beyaz-Özbey, İ. (2023). Eğitimde yaş ayrımcılığı ve nesiller arası etkileşim. Müjdat Avcı & Zeynep Tekin Babuç (Ed.). *Yaşlılara yönelik yaş ayrımcılığı: Çok boyutlu bir bakış* içinde (ss. 41-54). Nobel yayıncılık.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Ceylan, H. (2015). *Yaşlılık ve refah devleti: Bakım hizmeti alan yaşlılar üzerine nicel bir araştırma –İsveç örneği-.* Açılım kitap.

Creswell J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.* Siyasal Kitabevi.

Çapcıoğlu, İ., & Bilgin, Ö. (2012). Yaşlılara yönelik dini sosyal hizmet uygulamaları çerçevesinde yaşlılık ve dindarlık ilişkisinin tarihsel gelişimi ve ülkemizdeki durumu üzerine. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(193), 44-54. https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36181/406761

Çataloğlu, S. (2018). Yaşlılık, değer ve teknoloji. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 27-35. https://doi.org/10.35235/uicd.434005

Çetin, A. (2002). *Yaşam kalitesi ve rehabilitasyon*. Geriatri, HU Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi, Turgut Yayıncılık.

Çiçek, B., Şahin, H., & Erkal, S. (2021). Yaşlıların aktif yaşlanma tecrübeleri: nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches, 17*(33), 369-397. https://doi.org/10.26466/opus.773745

Demirbaş, S. (2018). Yaşlılıkta sosyal ilişkiler. A. Canatan ve E. Özmete (Eds.). *Temel Gerontoloji.* Hedef CS Basım Yayın.

Fadıllıoğlu, C. (1992). Özel konu sağlıklı yaşlanma paneli – I: Yaşlılığa genel bakış. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 8*(2), 55-61. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/49647/636480

Gönderen-Çakmak, H. S. & Kutay K. (2022). Bir ilçede yaşayan yaşlıların yaşlılık algılarının değerlendirilmesi. *Abant Medical Journal, 11*(1), 52-60. https://doi.org/10.47493/abantmedj.954826.

Görgün Baran, A., Günay, B., Bereketli, B., & Işık, I. (2020). Sosyal sermaye, güven ve yalnızlık açısından yaşlıların yaşam deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 13*(2), 72-89. https://doi.org/10.46414/yasad.775885

Gürsu, O. (2022). Yurt dışında yapılan din ve yaşlanma çalışmaları üzerine yöntemsel bir inceleme: Din, maneviyat ve yaşlanma dergisi örneği. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, 26*(1), 395-414.

Gürsu, O., & Ay, Y. (2018). *Manevi iyi oluş ve yaşlılık*. Türk Akademik Araştırmalar Dergisi Uluslararası Multidisipliner Kongresi, 198-207, 12-14 Ekim, 2018, Antalya.

Kalınkara, V. (2016). *Temel gerontoloji: Yaşlılık bilimi*. Nobel yayıncılık.

Karadakovan, A. (2005). Yaşlılarda sağlık sorunları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 21*(2), 169-179. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/49614/635874

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kılavuz, M. A. (2005). Batı kültüründe yaşlanma dönemi yalnızlık duygusunu azaltma ve arkadaş ilişkilerini geliştirme açısından dinî etkilerin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14*(2), 25-39. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uluifd/issue/13489/162984

Koç, M. (2002). Gelişim psikolojisi açısından yaşlılık döneminde ruhsal gelişim. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(12), 287-304. https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23745/252944

Kurt, G., Yücel-Beyaztaş, F., & Erkol, Z. (2010). Yaşlıların sorunları ve yaşam memnuniyeti. *Adli Tıp Dergisi, 24*(2), 32-39.

Mavili, A. (2015). Yaşlılık, yaşlanma ve sosyal hizmet. Harun Ceylan (Ed.), *Modern hayat ve yaşlılık* kitabı içinde (ss. 1-23). Nobel Yayıncılık.

Orhan, E. (2022). Sosyal hizmet, maneviyat ve din. *Türk Manevi Danışmanlık Ve Rehberlik Dergisi,* (6), 163-176. https://doi.org/10.56432/tmdrd.1162944

Öz, F. (2002). Yaşamın son evresi: yaşlılık psikososyal açıdan gözden geçirme. *Kriz Dergisi, 10*(2), 17-28. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000185

Sandelowski, M. (2004). Using qualitative research. *Qualitative Health Research*, *14*(10), 1366-1386.

Sarıca, N. & Pamukcu, G. (2023). Dilbilimsel çok seslilik kuramı çerçevesinde olumsuzlama türleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. M. Yıldırım (Eds.). *Güncel sosyal bilimler araştırmaları* içinde (ss. 89-104). Duvar yayınları

Softa, H., Bayraktar, T. & Uğuz, C. (2016). Yaşlı bireylerin algılanan sosyal destek sistemleri, sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve etkileyen faktörler. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi, 9*(1), 1-12. https://dergipark.org.tr/en/pub/yasad/issue/23911/254821

Şentepe, A. (2015). Yaşlılık döneminde dini başaçıkma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 186-205. https://doi.org/10.15869/itobiad.03791

Tezcan, S. ve Seçkiner, P. (2012). Türkiye'de demografik değişim; Yaşlılık perspektifi. D. Aslan & M. Ertem (Eds.). *Yaşlı sağlığı: Sorunlar ve çözümler* içinde (ss. 1-8). Palme yayıncılık.

Tufan, İ., Kılavuz, A., Özgür, Ö., Ayan, S., Gürdal, F. Y. & Engin, B. (2019). Türkiye'de gerontoloji atlası: Yaşlı yoksulluğu ve yalnızlık üzerine bulgular. *Geriatrik Bilimler Dergisi, 2*(1), 1-7. https://dergipark.org.tr/en/pub/geriatrik/issue/44948/487817

TÜİK, (2022). İstatistiklerle yaşlılar-TÜİK 2022 Raporu. 3 Eylül 2024 tarihinde şu kaynaktan alınmıştır: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?

TÜİK, (2023). İstatistiklerle Yaşlılar, 2023. 15 Temmuz 2024 tarihinde şu kaynaktan alınmıştır: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2023-

Türkan, M., & Sezer, S. (2017). Yaşlı yoksulluğunun yarattığı sosyal ve psikolojik sorunlar: Muğla örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(4), 35-57. https://doi.org/10.30803/adusobed.356218

Yerli, G. (2017). Yaşlılık dönemi özellikleri ve yaşlılara yönelik sosyal hizmetler. *Journal of International Social Research, 10*(52), 1278-1287. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1979

Extended Abstract

The elderly population is increasing in the world and in Turkey. The number of people considered elderly around the world, especially after the 19th century, began to attract attention. The increase in the elderly population and the diversity of problems experienced by this population group lead to the examination of this field by different disciplines. Particularly, the fact that this period is remembered with negative evaluations in modern life and that old age corresponds to a period that includes psychological, social, physiological, economic and chronological features and developments increases the interest in this field. Psychosocio-economic problems such as losing status due to changes and regressions experienced in old age, becoming a consumer due to low income, losing control over one's life, negative emotions and worthlessness, loss of children and spouses, exclusion and isolation, and weakening of bonds of belonging may occur. Therefore, loneliness, care problems, poverty, the idea of being useless and other psychological, biological and physiological problems and negative thoughts such

as that the elderly have become consumers rather than producers and that they should now withdraw from life are among the main problems of old age. The literature in the field of aging highlights successful and healthy aging. In this regard, factors such as active aging, strong social support system, healthy family relationships, occupation and time management styles, and acceptance of spirituality and belief systems as strong resources become important. In this regard, it is important to carry out studies on aging with this focus. This study focuses on the perceptions/definitions of old age, life experiences and evaluations of people aged 65 and over living in Artvin Province. In line with this focus, it is aimed to make the lives of elderly individuals, their perceptions of old age, their experiences and the problems they experience more visible. With this perspective, the aim of the study is to make a detailed reading of the old age period, to reveal some psychosocial problems of individuals specific to the old age period, and to determine how the elderly experience and interpret this period. It was decided to conduct the research with a qualitative pattern in order to make an in-depth reading of the old age period and to provide a detailed understanding of the lives of the elderly. Because it was thought that qualitative research was more appropriate to evaluate the situation of the elderly and interpret it from different contexts. In this context, in-depth interviews were conducted with 32 elderly individuals in accordance with the research sample. Interviews were continued with the snowball sampling method until the research reached saturation. After the data collection process was completed, the themes were reached by following the thematic network analysis stages. As a result of the study, the themes of "defining old age", "active aging", "old age and loneliness", "spirituality and religious life" and "family relations" emerged. According to the results of the research, it has been observed that many things are left behind during this period, people feel closer to death, physical decline is serious, and therefore individuals become more dependent and worry about this. In line with this information, it can be said that the elderly's perception of old age is negative. However, there are also elderly people who consider old age as a positive phase. It is noteworthy that individuals who have an active old age and are healthier have more positive perceptions of old age. In this study, it was observed that some elderly people tend to be active and productive and that they describe old age in a more positive way. It is understood that these individuals consider old age as another phase in human life. Another dimension that emerges in the definition of old age is related to the elderly's concerns about being dependent. In other words, it can be said that some elderly individuals experience anxiety about not being able to live their own lives independently. It is thought that the negative changes experienced at various levels, especially physical and cognitive declines, during this period are triggers and therefore cause such anxiety. Another theme of the research is about old age and loneliness. Loneliness, which is considered one of the important risks of the old age period, is accepted as one of the important problems of this process. According to the results of the research, children growing up and leaving home (work, university, marriage, etc.) and weakening of relationships with neighbors and the environment cause the feeling of loneliness. Some of the elderly individuals also point out that loneliness can be managed like an art, and that the situation of loneliness varies depending on what kind of life people want and individual effort. However, it has been reported that loneliness is not a desirable situation for whatever reason. The social support systems of older individuals who work in young and middle adulthood and therefore do not feel lonely much, weaken as their working lives end. In this regard, it is difficult to meet the needs such as feeling valuable, being loved, loyalty and trust, which are met by the circle of friends, with old age. This situation can also trigger the fear of loneliness. As a matter of fact, the elderly individuals who participated in the research also emphasized the fear of loneliness in the interviews. Another theme that emerged according to the interview data with the elderly is related to spirituality and religious life. It is possible to say that belief has a decisive importance in the lives of elderly individuals, that individuals turn more towards spirituality as they get older, that belief is an element of strength for individuals, that worship is deemed necessary for the afterlife, and as a result of these, life purpose and peace emerge. In addition, it has been observed that religious orientation is reflected in the ways of evaluating time and that spirituality acts as a coping strategy for the problems encountered and affects individuals positively. However, spirituality has also been described as a way of giving meaning to life and understanding existence. Some of the findings obtained from the interview data are related to the challenging factors in old age. Accordingly, elderly individuals experience mental decline (forgetfulness), experience various degrees of functional loss (weakening of the senses, walking, etc.), struggle with other health problems and various diseases, face economic problems and poverty, and have difficulty adapting to modern life. It has been revealed that they have difficulty in following technological developments, cannot get along with the new generation, and therefore experience generation conflict. Such problems generally cause old age to be considered as a difficult period to live. In addition, attention is also drawn to the family relationships of elderly individuals in the literature. In this study, it was revealed that elderly individuals attach importance to family relationships, family is seen as necessary especially in difficult times, life without a family is not possible, and individuals liken themselves to a "fruitless tree" without a family. In addition to these thoughts about the family, it is seen that elderly individuals describe the family as indispensable for care, especially in times of illness and infirmity. Another dimension that makes family relationships important is that families are accepted as a source of happiness for elderly individuals. As a system that represents love, number and trust, family represents a source of happiness for elderly individuals and an important area that adds meaning to life.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (453-475)

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

Turkish Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions of the Concepts of Child Reality and Child Relativity

Tuncay TÜRKBEN [*] Birce SERBES[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 12.09.2024
Kabul Tarihi: 03.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1548847

Anahtar Sözcükler:
Metafor
Çocuk Gerçekliği
Çocuğa Görelilk
Çocuk Edebiyatı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomonoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği Programı'nda 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Formda metafor elde etmek amacıyla "Çocuğa görelik benim için/bana göre ……. gibidir/benzer. Çünkü ……." ve "Çocuk gerçekliği benim için/bana göre ……. gibidir/benzer. Çünkü ……." şeklinde tamamlanması istenilen ifadeye ve gerekli açıklamalara yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada çocuk gerçekliği kavramına yönelik 67; çocuğa görelik kavramına yönelik ise 72 metafora ulaşılmıştır. Analiz sonucunda bu metaforlardan 14 tanesinin tekrar ettiği, 125 tane metaforun ise sadece bir kez kullanıldığı belirlenmiştir. Çocuk gerçekliği kavramına ilişkin metaforlar 17; çocuğa görelik kavramına ilişkin metaforlar ise 18 kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforun "su", "hayat" ve "ayna" olduğu belirlenmiştir.

Article Information

Submission: 12.09.2024
Acceptance: 03.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1548847

Key Words:
Metaphor
Child Reality
Child Relativity
Children's Literature

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about the concepts of child reality and child relativity. Phenomonology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of a total of 36 pre-service teachers studying at the 3rd grade level in the Turkish Language Teaching Program at a state university in the fall semester of the 2023-2024 academic year. A form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. In order to obtain metaphors in the form, "Child relativity is like/similar to ..... for/to me. Because ....." and "For me/for me, child reality is like/similar to ..... Because ....." and necessary explanations were given. Content analysis technique was used to analyze the collected data. In the study, 67 metaphors for the concept of child reality and 72 metaphors for the concept of child relativity were reached. As a result of the analysis, it was determined that 14 of these metaphors were repeated and 125 metaphors were used only once. Metaphors related to the concept of child reality were categorized under 17 categories, while metaphors related to the concept of relativity to children were categorized under 18 categories. It was determined that the most frequently used metaphors of pre-service teachers were "water", "life" and "mirror".

Atıf İçin

Türkben, T. & Serbes, B. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(2)*, 453-475. doi: tsadergisi.1548847

GİRİŞ

[*] Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aksaray, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0167-4173
[**] Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Aksaray, birces2512@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5633-8723

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Türkçe öğrenme ortamlarında kullanılan dilsel uyaranların niteliği oldukça önemlidir. Türkçe öğretiminde yararlanılacak metinlerin seçiminde hedef kitlenin temel özellikleri dikkate alınmalıdır. Metin seçiminde yazın olma özelliklerinin yanında çocuğa özgü koşulların göz önünde bulundurulması gerekir. Başka bir ifade ile seçilecek metinlerin hem biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğun doğası, ilgi ve gereksinmesi, dil ve anlam evreni, bakış açısıyla örtüşmesi hem de yazın olma ilkelerini karşılaması gerekir (Çer, 2016a). Çocuklara göre olan edebiyat metinlerinin yaş ve gelişimsel özelliklere uygunluk, yapısal ve eğitsel ilkeler gibi çerçevelerde yetişkinlerden farklılık göstermesi; çocuk edebiyatı kavramını ortaya çıkarır (Akyüz, 2021). Çocuk edebiyatı, çocuk ve çocukluğu temel alan, hedef kitlesi çocuklar olan bir edebiyat konumundadır (Karagül, 2020). Çocuk edebiyatı Sever (2013, s. 17) tarafından "erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların anlama düzeylerine ve dil gelişimlerine uygun biçimde duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı" olarak tanımlanmaktadır. Çocuklara erken dönemden başlayarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla estetik beğeni ile birlikte onlara duyma ve düşünme sorumluluğu verilmesi çocuk edebiyatının en temel işlevleri arasındadır (Anderson, 2013; Sawyer, 2012; Shelby, 2004).

Çocuk edebiyatının merkezinde "çocuğa göre" ve "çocuk gerçekliği" kavramları yer almaktadır (Şirin, 2016). "Çocuk gerçekliği, çocuğun doğasının, ilgi ve gereksinmelerinin, bakış açısının, dil ve anlam evrenin yaş ve gelişimsel olarak farklılığını ortaya koyar." (Çer, 2016b, s. 1403). Çocuğa görelik kavramı ise bir çocuk edebiyatı yapıtının taşıması gereken ölçütleri ifade etmektedir. Sever'e (2013) göre çocuğa görelik, onun ilgilerini ve dil evrenini göz önünde bulundurmayı, hazırlanacak metni bunlarla örtüştürmeyi gerektirir. Alan yazın incelendiğinde çocuğa görelik kavramı genel hatlarıyla dış yapı ve iç yapı unsurları şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Akaroğlu ve Kuduz, 2022). Bir yapıtın biçimsel özellikleri (boyut, ağırlık, kâğıt, kapak ve cilt, sayfa düzeni, resimler ve harf/punto) dış yapı unsurlarını; içerik özellikleri ise (izlek, konu, karakterler) iç yapı unsurlarını oluşturmaktadır. Kapak, arka iç kapak, ön iç kapak, telif hakları ve sunum sayfası gibi metin öncesi özellikler; karakter, çevre ve konu gibi yazınsal öğelere yönelik çocuğa içerikle ilgili ipuçları sunabilir (Martinez, Stier ve Falcon, 2016). Demirel (2010)'e göre çocuk edebiyatının bütün unsurları "çocuğa görelik" ilkesinden hareketle oluşturulmalı; yapıtların dil ve anlatımı, konusu, izleği, resimleri ve kurgusu "çocuğa görelik" ilkesi merkezinde yapılandırılmalıdır. Çocuğa görelik ilkesi, çocukta yeteneklerin, gelişme basamaklarına göre, onlara uygun eğitim ve öğretim yöntemlerinin uygulanmasını belirtir (İnan, 1983).

Türkçe derslerinde anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme noktasında sanatçıların çocuklar için yazmış oldukları metinlerden yararlanılmalıdır. Bu metinler çocukların hayal dünyalarını geliştirmekte, onlara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma noktasında oldukça önemli bir araçtır. Ayrıca Türkçeyi daha etkili ve güzel kullanmalarını da sağlamaktadır. Böylelikle çocuklar, Türkçenin zenginliğini, anlatım gücünü sezip kavradıkça anadillerine karşı sevgi duymaya başlarlar (Akyol, 2006; Aktaş ve Gündüz, 2007; Demirel, 1996; Kavcar ve Oğuzkan, 1987; Özdemir, 2002). Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına dair yeterli bilgi ve birikim sahibi olmaları çok önemlidir. Bu noktada öğretmen adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarını nasıl algıladıklarını ortaya koymak gerekir. Bu kavramların ne anlam ifade ettiği metaforlar aracılığıyla tespit edilebilir. "Metaforlar, eğitimcilere iki şey arasında karşılaştırma yapmak, iki şey arasındaki benzerliklere dikkat çekmek veya bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak açıklamak için fırsat tanırlar." (Saban, 2004, s. 132). Alan yazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algılarına yönelik çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Aydın ve Pehlivan (2010) Türkçe öğretmen adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına, Çoban ve Çeçen (2013) drama uygulamalarına, Pilav ve Elkatmış (2013) Türkçe kavramına, Dumanlı-Kadızade (2014) Türkçe dersine, Ceran (2015) Türkçe ders kitaplarına, Balta (2015) ana dili kavramına, Eroğlu (2020) ise dijital hikâye kavramına yönelik çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerilerine ilişkin metaforik algılarının tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Lüle Mert (2013) ve Bozpolat (2015) dört temel dil becerilerine, Karakuş ve Özçetin (2016) okuma kavramına, Tiryaki ve Demir (2016) yazma becerisine, Emiroğlu, Arslanbaş ve Işkın (2023) eleştirel dinleme becerisine, Türkben ve Maraşlı (2024) ise eleştirel okuma becerisine yönelik metaforları tespit

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

etmeye çalışmışlardır. Çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmaların ise sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ulusoy ve Altun (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitaplarına ilişkin metaforlarını incelemiş, Hasırcı (2017) ise Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı kavramına yönelik metaforik algıları üzerinde durmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterlikleri arasında "Türkçe öğretim sürecine uygun araç-gereçler ve kaynaklar seçme bilgi ve donanımına sahip olma" özelliği de bulunmaktadır (Türkben ve Temizyürek, 2020). Çocuk edebiyatı yapıtlarının ana dili eğitimi ve çocuk gelişimine katkıları göz önünde bulundurulduğunda hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının donanımlı bir şekilde yetiştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının metin seçiminde çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik ilkelerini dikkate almaları gerekmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının nitelikli çocuk kitabı seçme yeterliklerini (Maltepe, 2009; Temizkan, 2011; Yazıcı Okuyan, 2009), çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını (Akman ve Aktürk, 2024; Bağcı, 2007; İyison ve Fırat, 2023; Koçak Tümer ve Tanju Aslışen, 2022) ve görüşlerini (Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012; İnce Samur, 2018; Yılmaz, 2016) belirlemeye yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Ancak alan yazında Türkçe öğretmeni adaylarının "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yönelik bir metafor çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" kavramlarına ilişkin metaforik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilecek bulguların ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına ilişkin metaforik algıları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına ilişkin algıladıkları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında sunulmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına ilişkin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomonoloji (olgu bilim) araştırma deseni kullanmıştır. Fenomonolojik çalışmada araştırmacı insanların belirli bir olguya karşı verdiği çeşitli tepkileri veya algıları araştırır. Fenomonolojik çalışmada araştırmacıların tanımlamak istedikleri şey bir olgunun temel yapısıdır. Araştırmacılar bu çalışmada farklı insanlar tarafından tecrübe edilen olgularla ilgili birçok algıyı inceler ve bu algılamalar için ortak algıların ne olduğunu belirlemeye çalışır. Fenomonolojik çalışmanın temel belirleyici özelliği de bir deneyimin özünü ya da temel taşını bulmayı amaçlamış olmasıdır (Yalçın, 2022). Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramları ile ilgili algıları inceleme konusu yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma grubunun kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde değerleri*

Değişkenler	**1**	**2**	**Toplam**

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Cinsiyet	Kız	Erkek	
f	26	10	36
%	72	28	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve genellikle metafor çalışmalarında kullanılan yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Bu formda öğretmen adaylarının metafor ve gerekçesini belirlemek amacıyla *"Çocuğa görelik benim için/bana göre ……. gibidir/benzer. Çünkü ……."* ve *"Çocuk gerçekliği benim için/bana göre ……. gibidir/benzer. Çünkü ……."* kalıp ifadelerine yer verilmiştir. Her bir katılımcıdan her bir kavram için ikişer adet metafor geliştirmeleri istenmiştir. Hazırlanan form için uzman görüşü alınmıştır. Veriler bir ders saati içerisinde (40 dk.) toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına ilişkin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Olgubilim deseninde yapılan çalışmalarda veri analizi, anlamları ortaya çıkarabilecek biçimde içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu süreçte; veriler, derin bir işleme tabi tutularak üzerinde çalışılan konuya ilişkin kavram ve temaların keşfedilmesi sağlanır. Birbirine benzeyen veriler mantıklı bir biçimde bir araya getirilir ve anlaşılır şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında 37 öğretmen adayından metafor formu derlenmiştir. Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforlar listelenmiştir. Araştırmada katılımcının metafor üretip üretmediği, metaforu net bir biçimde dile getirip getirmediği, üretmiş olduğu metaforun dayandığı gerekçeyi tam ve doğru açıklayıp açıklamadığı değerlendirmeye alınmıştır. Tüm bunların sonucunda boş bırakılan ve gerekçeleri anlamlı olmayan metaforların bulunduğu 1 kâğıt araştırma kapsamına dâhil edilmemiş ve çalışma 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kodlanan verilerin tutarlılığını sağlamada için Miles ve Huberman'a (1994) ait "Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) x 100" formülünden yararlanılmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılığın %96 olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra her iki araştırmacı tarafından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak tasnif edilmiştir. Her iki araştırmacının elindeki kayıtlar ile eldeki dökümler karşılaştırılmış ve gerekli kontroller yapılmıştır. Elde edilen veri setleri gerekli incelemelerden sonra sayısallaştırılmış, öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar sıklık ve benzerlik bakımından gruplandırılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında örtüşmeyen metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir. Son aşamada veriler Microsoft Excel aracılığıyla yüzde ve frekans şeklinde tablolarda gösterilmiştir.

Kısaltmalar, Ö. A.: Öğretmen adayı, T. S.: Terim sayısı olarak yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adayları tarafından "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" kavramlarına ilişkin geliştirilen metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler frekans ve yüzde değerleriyle tablolar halinde gösterilmiştir. Belirlenen kategoriler, metaforlarla ilişkileri açısından değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının, yazdıkları metaforlar ile ilgili gerekçeleri kodlanarak verilmiştir.

Tablo 2. *Türkçe öğretmeni adaylarının "çocuk gerçekliği" kavramına ilişkin metaforları*

No.	"Çocuk Gerçekliği" Kavramına İlişkin	f	%

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Metaforlar		
1.	Su	4	5,97
2.	Hayat	3	4,47
3.	Film	2	2,98
4.	Ağaç	2	2,98
5.	Yaşam	2	2,98
6.	Süt	1	1,49
7.	Yasa	1	1,49
8.	Hava	1	1,49
9.	Tablo	1	1,49
10.	Bulut	1	1,49
11.	Umut	1	1,49
12.	Kitap	1	1,49
13..	Çiçek	1	1,49
14.	Balon	1	1,49
15.	Derya	1	1,49
16.	Resim	1	1,49
17.	Kalem	1	1,49
18.	Merak	1	1,49
19.	Dünya	1	1,49
20.	Yemek	1	1,49
21.	Cennet	1	1,49
22.	Oksijen	1	1,49
23.	Makine	1	1,49
24.	Renkler	1	1,49
25.	Eğlence	1	1,49
26.	İmparator	1	1,49
27.	Üniversite	1	1,49
28.	Mevsimler	1	1,49
29.	Atardamar	1	1,49
30.	Gökkuşağı	1	1,49
31.	Meyve serası	1	1,49
32.	Oyun bahçesi	1	1,49
33.	İnsan vücudu	1	1,49
34.	Taze bir fidan	1	1,49
35.	Çocuğa görelik	1	1,49
36.	Çocuk şarkıları	1	1,49
37.	Trafik kuralları	1	1,49
38.	Trafik levhaları	1	1,49
39.	Çocuğun çevresi	1	1,49
40.	Halı sahadaki top	1	1,49
41.	Kırmızı bir Ferrari	1	1,49
42.	Yaşamın gerçekliği	1	1,49
43.	Çocuğun var olması	1	1,49
44.	Kayıp şehir Atlantis	1	1,49
45.	Çocukların farklılığı	1	1,49
46.	Sorumluluk kavramı	1	1,49
47.	Konuşan bir hayvan	1	1,49
48.	Havanın sıcak olması	1	1,49
49.	Çocuk gibi düşünmek	1	1,49
50.	Yetişkin gibi olmamak	1	1,49
51.	Basit şeylerden zevk almak	1	1,49
52.	Çocuk edebiyatının kendisi	1	1,49
53.	Siyah pastanın beyaz kısmı	1	1,49

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

54.	Gökyüzünde uçan bir çocuk	1	1,49
55.	Berrak bir çocukluğun hayali	1	1,49
56.	Yetişkin ve çocuk arasındaki fark	1	1,49
57.	Çocuğun ve yetişkinin anlam yetisi	1	1,49
58.	Bir problemin en kolay çözüm yöntemi	1	1,49
59.	Emeklemeye yeni başlamış bir çocuk	1	1,49
	TOPLAM	**67**	**100**

59 metaforun yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının *çocuk gerçekliği* kavramına ilişkin ürettikleri geçerli toplam metafor sayısı 67 olarak belirlenmiştir. Üretilen 59 metafordan 5'i tekrarlamaktadır. Öğretmen adayları tarafından; su (%5,97), hayat (%4,47), film (%2,98), ağaç (%2,98) ve yaşam (%2,98) metaforlarının en fazla tekrar eden metaforlar oldukları belirlenmiştir. 54 metaforun ise tekrarlanmadığı tespit edilmiştir. Metaforlar ve ilgili oldukları kategoriler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. *"Çocuk gerçekliği" kavramına yönelik geliştirilen metaforların yer aldığı kategoriler, frekans ve yüzde dağılımı*

No.	Kategori	f (Ö.A.) (%)	Metaforlar	f (T.S.) (%)
1.	Doğa	14 (38,88)	Su (4), Ağaç (2), Hava (1), Bulut (1), Çiçek (1), Mevsimler (1), Gökkuşağı (1), Taze bir fidan (1), Havanın sıcak olması (1), Derya (1)	10 (16,94)
2.	Lider	1 (2,77)	İmparator (1)	1 (1,69)
3.	Oyun	1 (2,77)	Oyun bahçesi (1)	1 (1,69)
4.	Sanat	4 (11,11)	Film (2), Tablo (1), Resim (1)	3 (5,08)
5.	Evren	1 (2,77)	Dünya (1)	1 (1,69)
6.	Nesne	4 (11,11)	Balon (1), Kalem (1), Trafik levhaları (1), Makine (1)	4 (6,77)
7.	Eğitim	2 (5,55)	Kitap (1), Üniversite (1)	2 (3,38)
8.	Futbol	1 (2,77)	Halı sahadaki top (1)	1 (1,69)
9.	Çocuk	12 (33,33)	Çocuğa görelik (1), Çocuk şarkıları (1), Çocuğun çevresi (1), Çocuğun var olması (1), Çocukların farklılığı (1), Çocuk gibi düşünmek (1), Yetişkin gibi olmamak (1), Gökyüzünde uçan bir çocuk (1), Berrak bir çocukluğun hayali (1), Yetişkin ve çocuk arasındaki fark (1), Çocuğun ve yetişkinin anlam yetisi (1), Emeklemeye yeni başlamış bir çocuk (1)	12 (20,33)
10.	Hayvan	1 (2,77)	Konuşan bir hayvan (1)	1 (1,69)
11.	Kavram	4 (11,11)	Renkler (1), Eğlence (1), Sorumluluk kavramı (1), Yasa (1)	4 (6,77)
12.	Araç/Taşıt	1 (2,77)	Kırmızı bir Ferrari (1)	1 (1,69)
13.	Kullanışlılık	2 (5,55)	Çocuk edebiyatının kendisi (1), Bir problemin en kolay çözüm yöntemi (1)	2 (3,38)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

14.	Temel ihtiyaç	1 (2,77)	Oksijen (1)	1 (1,69)
15.	Yiyecek/İçecek	4 (11,11)	Süt (1), Meyve serası (1), Yemek (1), Siyah pastanın beyaz kısmı (1)	4 (6,77)
16.	Soyut (Bilişsel)	9 (24,99)	Hayat (3), Yaşam (2), Umut (1), Merak (1), Cennet (1), Yaşamın gerçekliği (1)	6 (10,16)
17.	Diğer Metaforlar	5 (13,88)	Atardamar (1), İnsan vücudu (1), Trafik kuralları (1), Kayıp Şehir Atlantis (1), Basit şeylerden zevk almak (1)	5 (8,47)

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının *çocuk gerçekliği* kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar 17 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategorilerden en fazla metafor içeren kategori "Doğa" (f:14, %38,8), en az metafor içeren kategorilerin ise "Lider" (f:1, %2,77), "Oyun" (f:1, %2,77), "Evren" (f:1, %2,77), "Futbol" (f:1, %2,77), "Hayvan" (f:1, %2,77), "Araç/Taşıt" (f:1, %2,77) ve "Temel İhtiyaç" (f:1, %2,77) olduğu görülmektedir. Kategoriler oluşturulurken 5 metaforun herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyeceği görülmüştür. Aşağıda, kategorilerde yer alan Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforların birkaçının gerekçelerine yer verilmiştir.

Kategori 1: Doğa

Doğa kategorisinde 10 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 4. *Doğa kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 5	Su	*"Çocuk gerçekliği benim için su gibidir. Çünkü nasıl su insan vücudunun %71'ini oluşturuyorsa çocuk gerçekliği de çocuk edebiyatını oluşturan unsurlardan biridir."*
Ö.A. 8	Ağaç	*"Çocuk gerçekliği bana göre ağaç gibidir. Çünkü çocuğun düşüncelerinin yerini büyüdükçe yetişkin düşünceleri alır. Çocuk gerçekliği bu yönüyle bir fidanın bir ağaca dönüşmesine benzer."*
Ö.A. 22	Bulut	*"Çocuk gerçekliği bana göre gökyüzündeki bulutlara benzer. Çünkü bir çocuk gökyüzündeki bulutlara bakıp zihninde bir betimleme yapar. Yetişkinler ise gökyüzüne baktığına hava durumu tahmininde bulunur."*

Kategori 2: Lider

Lider kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 5. *Lider kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 16	İmparator	*"Çocuk gerçekliği bana göre bir imparatora benzer. Çünkü çocuklar doğası gereği gördüğü her şeyi kendisi için olduğunu sanır."*

Kategori 3: Oyun

Oyun kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 6. *Oyun kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 6	Oyun Bahçesi	*"Çocuk gerçekliği benim için oyun bahçesi gibidir. Çünkü çocuklar en çok eğlenmeyi sever. Eğlenceyi edebiyata yansıttığımız vakit edebiyat onlar için vazgeçilmez olur."*

Kategori 4: Sanat

Sanat kategorisinde 3 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 7. *Sanat kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 29	Film	*"Çocuk gerçekliği benim için filme benzer. Çünkü filmler hayatın gerçeklerini anlatır."*
Ö.A. 2	Tablo	*"Çocuk gerçekliği bana göre tablo gibidir. Çünkü çocukların algıları belirli bir kalıba girmemiştir. Bu yüzden çocuklar en ince ayrıntıları görebilir ve hayal gücü ile birçok anlam çıkarabilir."*
Ö.A. 22	Resim	*"Çocuk gerçekliği bana göre resme benzer. Çünkü bir yetişkinin bir resme bakıp gördüğü ile bir çocuğun bakıp gördüğü farklıdır."*

Kategori 5: Evren

Evren kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 8. *Evren kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 18	Dünya	*"Çocuk gerçekliği benim için dünya gibidir. Çünkü karmaşık gibi gözüken koca bir dünyanın aslında öyle olmadığını anlatır."*

Kategori 6: Nesne

Nesne kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 9. *Nesne kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 8	Balon	*"Çocuk gerçekliği bana göre balona benzer. Çünkü çocuklar bir kitabı kendi gerçeklik algılarına göre okurken gökyüzünde uçan bir balon gibidirler."*
Ö.A. 12	Kalem	*"Çocuk gerçekliği benim için kalem gibidir. Çünkü çocuklar dünyaya bakış açılarını kalem ile ifade ederler."*
Ö.A. 30	Trafik Levhaları	*"Çocuk gerçekliği bana göre trafik levhaları gibidir. Çünkü trafik levhalarına ne kadar uyulması gerekiyorsa çocuk kitapları da çocuk gerçekliğine uygun yazılmalıdır."*

Kategori 7: Eğitim

Eğitim kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 10. *Eğitim kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 14	Kitap	*"Çocuk gerçekliği benim için kitap gibidir. Çünkü çocuklar okuduklarından hareketle kendilerine göre bir gerçeklik algısı oluşturur ve bunu benliğine katar."*
Ö.A. 33	Üniversite	*"Çocuk gerçekliği bana göre üniversiteye benzer. Çünkü bir sınıfı bitirmeden diğer sınıfa geçemiyoruz. Yani, yaşımıza ve düzeyimize uygun olması gerekiyor."*

Kategori 8: Futbol

Futbol kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 11. *Futbol kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 27	Halı Sahadaki Top	*"Çocuk gerçekliği benim için halı sahadaki topa benzer. Çünkü nasıl topsuz bir futbol düşünülemiyorsa çocuk edebiyatı ürünleri de çocuk gerçekliği olmadan düşünülemez."*

Kategori 9: Çocuk

Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen geçerli metaforların büyük çoğunluğu (%17,39) bu kategoride yer almaktadır. Çocuk kategorisinde 12 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforların 12 öğretmen adayı tarafından tekrar edildiği görülmektedir. Bu metaforlar için öğretmen adaylarının belirttikleri gerekçelerden bazıları şu şekildedir:

Tablo 12. *Çocuk kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 21	Çocuk Şarkıları	*"Çocuk gerçekliği bana göre çocuk şarkıları gibidir. Çünkü çocuk şarkıları yetişkinler için pek keyif verici değilken çocuklar için hem eğlendirici hem de eğitici niteliktedir."*
Ö.A. 3	Gökyüzünde Uçan Bir Çocuk	*"Çocuk gerçekliği benim için gökyüzünde uçan bir çocuğa benzer. Çünkü çocuk gerçekliği yetişkinlerin gerçeklik algısının dışındadır."*
Ö.A. 15	Emeklemeye Yeni Başlamış Bir Çocuk	*"Çocuk gerçekliği benim için emeklemeye yeni başlamış bir çocuk gibidir. Çünkü çocuklar uzun yıllar boyunca önemsenmemiştir. Fakat artık çocuk edebiyatı kavramı ile birlikte çocuk gerçekliği kavramının üzerine düşülmeye başlanmıştır."*

Kategori 10: Hayvan

Hayvan kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmştir:

Tablo 13. *Hayvan kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 3	Konuşan Bir Hayvan	*"Çocuk gerçekliği benim için konuşan bir hayvana benzer. Çünkü onun gerçeklik algısı o an onun için odur. Onun içindir ki yazılan çocuk edebiyatı ürünlerinde abartılar bulunmaktadır."*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kategori 11: Kavram

Kavram kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 14. *Kavram kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 21	Renkler	*"Çocuk gerçekliği bana göre renklere benzer. Çünkü yetişkinler bir renge baktığında yalnızca renk pigmentlerini görür. Oysa çocuklar her renkte bir hayal dünyası oluşturabilir."*
Ö.A. 34	Eğlence	*"Çocuk gerçekliği benim için eğlence gibidir. Çünkü çocuklar eğlenmeyi severler. Çocuk gerçekliğinde de hayata çocukların gözünden bakmaktayız."*
Ö.A. 30	Sorumluluk Kavramı	*"Çocuk gerçekliği bana göre sorumluluk kavramı gibidir. Çünkü sorumluluk kavramı yetişkinlerde ve çocuklarda farklıdır."*

Kategori 12: Araç/Taşıt

Araç/Taşıt kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 15. *Araç/taşıt kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 19	Kırmızı Bir Ferrari	*"Çocuk gerçekliği benim için kırmızı bir Ferrari gibidir. Çünkü Enzo Ferrari'nin de dediği gibi 'Çocuktan bir araba çizmesini isteyin, onu kırmızıya boyayacaktır.'*

Kategori 13: Kullanışlılık

Kullanışlılık kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 16. *Kullanışlılık kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 23	Çocuk Edebiyatının Kendisi	*"Çocuk gerçekliği bana göre çocuk edebiyatının kendisine benzer. Çünkü çocuk edebiyatında çocuktan ve onun gerçeklerinden bahsedilir."*
Ö.A. 31	Bir Problemin En Kolay Çözüm Yöntemi	*"Çocuk gerçekliği bana göre bir problemin en kolay çözüm yöntemi gibidir. Çünkü çocuklar sorunlar karşısında basit düşünürler."*

Kategori 14: Temel İhtiyaç

Temel ihtiyaç kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 17. *Temel ihtiyaç kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 26	Oksijen	*"Çocuk gerçekliği bana göre oksijene benzer. Çünkü bir gereksinimdir. Çocuk edebiyatında 'hava kadar lazım' bir kavramdır."*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kategori 15: Yiyecek/İçecek

Yiyecek/içecek kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 18. *Yiyecek/içecek kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 9	Süt	*"Çocuk gerçekliği benim için süt gibidir. Çünkü çocuklar yetişkinlerin anlayabildiği konuları anlamayabilirler. Çocuk kitaplarındaki konular bundan dolayı süt gibi temiz olmalıdır."*
Ö.A. 7	Meyve Serası	*"Çocuk gerçekliği bana göre meyve serasına benzer. Çünkü seralar nasıl ilgiye ihtiyaç duyuyorlarsa çocuklar da aynı ilgiye ihtiyaç duyar."*
Ö.A. 15	Siyah Pastanın Beyaz Kısmı	*"Çocuk gerçekliği benim için siyah pastanın beyaz kısmı gibidir. Çünkü yazılan tüm eserler yetişkinleri baz alarak gerçekleştirilmektedir. Oysa yetişkinler ve çocuklar farklı algılama biçimlerine sahiptir."*

Kategori 16: Soyut (Bilişsel)

Soyut (bilişsel) kategorisinde 9 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 19. *Soyut (bilişsel) kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 17	Hayat	*"Çocuk gerçekliği benim için hayat gibidir. Çünkü nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü çocuğun gerçeklerine göre yazılır."*
Ö.A. 34	Yaşam	*"Çocuk gerçekliği bana göre yaşam gibidir. Çünkü nitelikli çocuk eserleri çocuğu hayata hazırlamaktadır."*
Ö.A. 5	Cennet	*"Çocuk gerçekliği benim için cennete benzer. Çünkü biz nasıl ki cenneti göremiyorsak çocukların hayal dünyasındakileri de göremeyiz."*

Kategori 17: Diğer Metaforlar

Diğer metaforlar kategorisi, öğretmen adaylarının çocuk gerçekliği kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların herhangi bir kategoriye dâhil olamayacak olanlarının toplandığı kategoridir. Bu kategoride 5 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar 5 öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride yer alan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 20. *Diğer metaforlar kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 27	Trafik Kuralları	*"Çocuk gerçekliği bana göre trafik kurallarına benzer. Çünkü çocukların yaş gruplarına göre neyi anlayıp neyi anlamadıklarını anlamak zordur. Çocuklar gibi düşünüp çocuk gerçekliğine uygun ürünler ortaya koyarsak çocukların çizgilerinin dışına çıkmamış oluruz."*
Ö.A. 25	Kayıp Şehir Atlantis	*"Çocuk gerçekliği benim için kayıp şehir Atlantis gibidir. Çünkü çocukların gerçeklik algısı yetişkinlerin gerçeklik algısından farklıdır."*
Ö.A. 31	Basit Şeylerden Zevk Almak	*"Çocuk gerçekliği benim için basit şeylerden zevk almak gibidir. Çünkü onların istediği yalnızca anlaşılmaktır."*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 21. *Türkçe öğretmeni adaylarının "çocuğa görelik" kavramına ilişkin metaforları*

No.	"Çocuğa Görelik" Kavramına İlişkin Metaforlar	f	%
1.	Su	4	5,55
2.	Ayna	3	4,16
3.	Ruh	2	2,77
4.	Giysi	2	2,77
5.	Balık	2	2,77
6.	Uçurtma	2	2,77
7.	Oyuncak	2	2,77
8.	Anne sütü	2	2,77
9.	Çocuğun hayal dünyası	2	2,77
10.	Işık	1	1,38
11.	Anne	1	1,38
12.	Renk	1	1,38
13.	Fener	1	1,38
14.	Oyun	1	1,38
15.	Bulut	1	1,38
16.	Deniz	1	1,38
17.	Kayık	1	1,38
18.	Saflık	1	1,38
19.	Yıldız	1	1,38
20.	Elmas	1	1,38
21.	Puzzle	1	1,38
22.	Güneş	1	1,38
23.	Ekmek	1	1,38
24.	Dürbün	1	1,38
25.	Yiyecek	1	1,38
26.	Salıncak	1	1,38
27.	Anahtar	1	1,38
28.	Gökyüzü	1	1,38
29.	Yolculuk	1	1,38
30.	Duygular	1	1,38
31.	Çizgi film	1	1,38
32.	Parmak izi	1	1,38
33.	Masumiyet	1	1,38
34.	Estetik haz	1	1,38
35.	Güneş ışığı	1	1,38
36.	Türk kahvesi	1	1,38
37.	Kardan adam	1	1,38
38.	Çatısız bir ev	1	1,38
39.	Eğitim ilkeleri	1	1,38
40.	Halı dokumak	1	1,38
41.	Çocuk koltuğu	1	1,38
42.	Paralel iki çizgi	1	1,38
43.	Çocuk gerçekliği	1	1,38
44.	Geniş bahçe duvarı	1	1,38
45.	Kuru fasulye ve pilav	1	1,38
46.	Çocuğa uygun olması	1	1,38
47.	Kapalı, renkli bir kutu	1	1,38
48.	Çocukluğun yansıması	1	1,38
49.	Ağacın yaş iken eğilmesi	1	1,38
50.	Uzaya çıkmış bir astronot	1	1,38

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

51.	Yatağına doğru akan bir nehir	1	1,38
52.	Çocuğun ilgi ve gereksinimleri	1	1,38
53.	Hayatla yeni tanışmış bir bebek	1	1,38
54.	Yapıtın benim için hazırlanması	1	1,38
55.	Toprağa düşen bir yağmur damlası	1	1,38
56.	Zihnimizde oluşturduğumuz labirent	1	1,38
57.	Film ya da roman karakteri yaratmak	1	1,38
58.	Çocuğun okuduğu eserden zevk alması	1	1,38
59.	Çürümüş meyve poşetindeki tek sağlam meyve	1	1,38
60.	Bir basketbol oyuncusunun uzun olması	1	1,38
61.	Çocuğu anlamak, onu eğitebilmek, eğitirken de eğlendirebilecek seviyede olmak	1	1,38
	TOPLAM	**72**	**100**

61 metaforun yer aldığı Tablo 21 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının *çocuğa görelik* kavramına ilişkin ürettikleri geçerli toplam metafor sayısı 72 olarak belirlenmiştir. Üretilen 72 metafordan 9'u tekrarlamaktadır. Öğretmen adayları tarafından; su (%5,55), ayna (%4,16), ruh (%2,77), giysi (%2,77), balık (2,77), uçurtma (%2,77), oyuncak (%2,77), anne sütü (%2,77) ve çocuğun hayal dünyası (%2,77) metaforlarının en fazla tekrar eden metaforlar oldukları belirlenmiştir. 52 metaforun ise tekrarlanmadığı tespit edilmiştir. Metaforlar ve ilgili oldukları kategoriler Tablo 22'de görülmektedir.

Tablo 22. *"Çocuğa görelik" kavramına yönelik geliştirilen metaforların yer aldığı kategoriler, frekans ve yüzde dağılımı*

No.	Kategori	f (Ö.A.) (%)	Metaforlar	f (T.S.) (%)
1.	Aile	1 (2,77)	Anne (1)	1 (1,38)
2.	Doğa	9 (24,99)	Su (4), Bulut (1), Deniz (1), Yıldız (1), Yatağına doğru akan bir nehir (1), Toprağa düşen yağmur damlası (1)	6 (8,33)
3.	Oyun	2 (5,55)	Oyun (1), Puzzle (1)	2 (2,77)
4.	Süreç	1 (2,77)	Yolculuk (1)	1 (1,38)
5.	Sanat	1 (2,77)	Estetik haz (1)	1 (1,38)
6.	Evren	3 (8,33)	Gökyüzü (1), Güneş (1), Güneş ışığı (1)	3 (4,16)
7.	Nesne	19 (52,77)	Ayna (3), Giysi (2), Uçurtma (2), Oyuncak (2), Fener (1), Kayık (1), Elmas (1), Dürbün (1), Salıncak (1), Anahtar (1), Kardan adam (1), Çatısız bir ev (1), Geniş bahçe duvarı (1), Kapalı ve renkli bir kutu (1)	14 (19,44)
8.	Eylem	1 (2,77)	Halı dokumak (1)	1 (1,38)
9.	Eğitim	2 (5,55)	Eğitim ilkeleri (1), Ağacın yaş iken eğilmesi (1)	2 (2,77)
10.	Çocuk	10 (27,77)	Çocuğun hayal dünyası (2), Çocuk koltuğu (1), Çocuk gerçekliği (1), Çocuğa uygun olması (1), Çocukluğun yansıması (1), Çocuğun ilgi ve gereksinimleri (1), Hayatla yeni tanışmış bir	9 (12,49)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

			bebek (1), Çocuğun okuduğu eserden zevk alması (1), Çocuğu anlamak, onu eğitebilmek, eğitirken de eğlendirebilecek seviyede olmak (1)	
11.	Meslek	1 (2,77)	Uzaya çıkmış bir astronot (1)	1 (1,38)
12.	Hayvan	2 (5,55)	Balık (2)	1 (1,38)
13.	Kavram	4 (11,11)	Işık (1), Renk (1), Saflık (1), Masumiyet (1)	4 (5,55)
14.	Yaratıcılık	1 (2,77)	Film ya da roman karakteri yaratmak (1)	1 (1,38)
15.	Kullanışlılık	2 (5,55)	Yapıtın benim için hazırlanması (1), Zihnimizde oluşturduğumuz labirent (1)	2 (2,77)
16.	Yiyecek/İçecek	7 (19,44)	Anne sütü (2), Ekmek (1), Yiyecek (1), Türk kahvesi (1), Kuru fasulye ve pilav (1), Çürümüş meyve poşetindeki tek sağlam meyve (1)	6 (8,33)
17.	Soyut (Bilişsel)	3 (8,33)	Ruh (2), Duygular (1)	2 (2,77)
18.	Diğer Metaforlar	4 (11,11)	Çizgi film (1), Parmak izi (1), Paralel iki çizgi (1), Bir basketbol oyuncusunun uzun olması (1)	4 (5,55)

Tablo 22 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının *çocuğa görelik* kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların 18 kavramsal kategori altında toplandığı görülmektedir. Oluşturulan kategorilerden en fazla metafor içeren kategori "Nesne" (f:19, %52,77), en az metafor içeren kategorilerin ise "Aile" (f:1, 1,38), "Süreç" (f:1, %1,38), "Sanat" (f:1, %1,38), "Eylem" (f:1, %1,38), "Meslek" (f:1, %1,38), "Hayvan" (f:1, %1,38) ve "Yaratıcılık" (f:1, %1,38) olduğu görülmektedir. Kategoriler oluşturulurken 4 metaforun herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyeceği görülmüştür. Aşağıda, kategorilerde yer alan Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforların birkaçının gerekçelerine yer verilmiştir.

Kategori 1: Aile

Aile kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 23. *Aile kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 26	Anne	*"Çocuğa görelik benim için anne gibidir. Çünkü çocuk nasıl ki anne kucağındayken korkmuyor ve güvende hissediyorsa bu ilke bağlamında yazılmış eserleri okurken de aynı hislere kapılır."*

Kategori 2: Doğa

Doğa kategorisinde 6 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 24. *Doğa kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 15	Su	*"Çocuğa görelik bana göre suya benzer. Çünkü çocuğa görelik dikkat edilmesi gereken elzem bir ilkedir, gerekliliktir. Yazılan eserler çocuğun yaşına, bedensel ve ruhsal gelişimine, algısına ve zihin süreçlerine hitap etmek zorundadır."*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ö.A. 36	Yıldız	*"Çocuğa görelik benim için yıldız gibidir. Çünkü çocukların hayal dünyaları bir yıldız gibi parlar. Yıldızlar nasıl geceye bir anlam ve ahenk katıyorsa çocukların hayal dünyaları için de öyledir."*
Ö.A. 3	Yatağına Doğru Akan Bir Nehir	*"Çocuğa görelik bana göre yatağına doğru akan bir nehir gibidir. Çünkü nehrin bir akış yönü ve doğrultusu vardır. Çocuğa görelik ilkesinin de çocuğun ilgi, istek ve gereksinimlerini karşılayabilmesi için belirli bir doğrultuda ilerlemesi gerekmektedir."*

Kategori 3: Oyun

Oyun kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 25. *Oyun kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 2	Oyun	*"Çocuğa görelik bana göre oyun gibidir. Çünkü çocuklar yaşlarına uygun ve fiziksel özelliklerinin yettiği oyunları oynarlar."*
Ö.A. 7	Puzzle	*"Çocuğa görelik benim için puzzle gibidir. Çünkü her ilke bir puzzle parçasıdır ve birleştirdiğimizde çocuğa göre bir eser ortaya çıkar."*

Kategori 4: Süreç

Süreç kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 26. *Süreç kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 29	Yolculuk	*"Çocuğa görelik bana göre yolculuğa benzer. Çünkü insan kendine uygun bir şekilde yolculuk yapar. Çocuklar ise bu yolculuğu edebiyatla gerçekleştirir."*

Kategori 5: Sanat

Aile kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 27. *Sanat kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 28	Estetik Haz	*"Çocuğa görelik benim için estetik haz gibidir. Çünkü küçük yaştaki bir çocuğun okuyacağı kitap o çocuğun görsel zekasını estetik bir şekilde etkilemelidir."*

Kategori 6: Evren

Evren kategorisinde 3 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 28. *Evren kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 32	Gökyüzü	*"Çocuğa görelik benim için gökyüzüne benzer. Çünkü gökyüzü gibi sonsuz özelliklere sahiptir. Her çocuk birbirinden çok farklı ve*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

		özeldir. Çocuğa görelik kavramı da bana göre öznel bir kavramdır. Bundan dolayı çocuğa göreliği gökyüzüne benzetiyorum."
Ö.A. 16	Güneş	*"Çocuğa görelik benim için güneş gibidir. Çünkü yetişkinler olayları çoğunlukla olumsuz yönden ele alır. Fakat çocuklar olaylara iyi yönlerinden bakarak tıpkı bir güneş gibi etrafındakileri mutlu eder."*
Ö.A. 17	Güneş Işığı	*"Çocuğa görelik bana göre güneş ışığı gibidir. Çünkü çocuklar çok değerlidir. Gelecek için çok önemli varlıklardır. Gelecek için bir ışık, bir umut vadederler. Bu nedenle kitaplar da çocuğa görelik ilkesine uygun olarak yazılmalıdır."*

Kategori 7: Nesne

Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen geçerli metaforların büyük çoğunluğu bu kategoride yer almaktadır. Nesne kategorisinde 15 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforların 19 öğretmen adayı tarafından tekrar edildiği görülmektedir. Bu metaforlar için öğretmen adaylarının belirttikleri gerekçelerden bazıları şu şekildedir:

Tablo 29. *Nesne kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 22	Fener	*"Çocuğa görelik benim için fener gibidir. Çünkü çocuğun onu aydınlatan ve ona yol gösteren şeylere ihtiyacı vardır. Ama bu fenerin pili tam olmalıdır. Çocuk heyecanlı çıktığı yolda yarım kalmamalıdır*
Ö.A. 9	Kayık	*"Çocuğa görelik bana göre kayığa benzer. Çünkü çocuk kitabı okuduğunda tıpkı bir kayıktaymış gibi eline küreği almalı; kitabın zengin hayal dünyasına kapılarak diyardan diyara gezmelidir."*
Ö.A. 26	Salıncak	*"Çocuğa görelik benim için salıncağa benzer. Çünkü çocuk bir kitabı bu ilke bağlamında bir salıncakta sallanır gibi korkmadan, özgürce okuyabilir."*

Kategori 8: Eylem

Eylem kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 30. *Eylem kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 5	Halı Dokumak	*"Çocuğa görelik benim için halı dokumak gibidir. Çünkü ince eleyip sık dokunması gereken bir alandır. Çocukların dünyasına en ayrıntılı şekilde inip onlara uygun tasarımı, iç ve dış yapı özelliklerini ve konuyu kullanmak gerekir."*

Kategori 9: Eğitim

Eğitim kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 31. *Eğitim kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 23	Eğitim İlkeleri	*"Çocuğa görelik bana göre eğitim ilkelerine benzer. Çünkü eğitim ilkelerinde çocukların ilgi ve gereksinimleri öncelenmiştir."*
Ö.A. 6	Ağacın Yaş İken	*"Çocuğa görelik benim için ağacın yaş iken eğilmesi gibidir.*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Eğilmesi	*Çünkü çocuklar küçük yaşta kazandıkları alışkanlıkları büyüdüklerinde de devam ettirirler."*

Kategori 10: Çocuk

Çocuk kategorisinde 10 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 32. *Çocuk kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 28	Çocuğun Hayal Dünyası	*"Çocuğa görelik benim için çocuğun hayal dünyası gibidir. Çünkü bir çocuk sonsuz şekilde hayal kurabilir. Bir çocuk kitabının çocuğun düşünce ve hayal dünyasına uygun şekilde olması gerekmektedir."*
Ö.A. 18	Çocukluğun Yansıması	*"Çocuğa görelik bana göre çocukluğun yansıması gibidir. Çünkü çocuğun ilgilerini, beğenilerini, gereksinimlerini göz önünde bulundurarak onlara hem bir şeyler katmayı hem de öğretirken eğlendirmeyi amaç edinir."*
Ö.A. 24	Hayatla Yeni Tanışmış Bir Bebek	*"Çocuğa görelik benim için hayatla yeni tanışmış bir bebeğe benzer. Çünkü çocuğun algısını şekillendirmesi için en önemli etkendir. Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olması gerekir. Çocuğun edebiyatta karşılaşacağı olaylar onun gerçek hayatta nasıl bir tepki vereceğini yönlendirmelidir."*

Kategori 11: Meslek

Meslek kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 33. *Meslek kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 24	Uzaya çıkmış bir astronot	*"Çocuğa görelik benim için uzaya yeni çıkmış astronot gibidir. Çünkü çocuklar olayları biz yetişkinler gibi algılayamaz. Çocuğa göre olan edebi yapıtlarda her zaman çocuk kahraman olmalıdır ki çocuk kendine göre olanı iyi seçsin ve o kahraman ile özdeşim kurabilsin. Bu durumda hayatında karşılaşacağı olaylar karşısında doğru olanı yapsın."*

Kategori 12: Hayvan

Hayvan kategorisinde 2 metafor belirlenmiştir. Aynı metafor tekrar etmektedir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 34. *Hayvan kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 15	Küçük Balık	*"Çocuğa görelik bana göre denizin ortasındaki küçük balığa benzer. Çünkü edebiyat derya deniz bir alandır ama bu edebiyat yapıtlarının yetişkinlerinkinden çok daha özele hitap etmesi gerekir."*

Kategori 13: Kavram

Kavram kategorisinde 4 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 35. *Kavram kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 12	Işık	*"Çocuğa görelik bana göre ışık gibidir. Çünkü çocuklara hayatlarında yol gösterir, onları aydınlatır."*
Ö.A. 34	Renk	*"Çocuğa görelik benim için renk gibidir. Çünkü çocukların hayal kurma algısı daha geniştir. Çocuğa görelik ilkesi dikkate alınarak yazılan bir eser çocuğun hayal dünyasını renklendirmektedir."*
Ö.A. 31	Masumiyet	*"Çocuğa görelik benim için masumiyet kavramına benzer. Çünkü çocuklar saf ve iyi düşüncelidirler. Basit düşünürler, basit şeylerden mutluluk duyarlar."*

Kategori 14: Yaratıcılık

Yaratıcılık kategorisinde 1 metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategorilerden biridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 36. *Yaratıcılık kategorisi metaforu ve gerekçesi*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 11	Film ya da Roman Karakteri Yaratmak	*"Çocuğa görelik bana göre film ya da roman karakteri yaratmak gibidir. Çünkü filmde ya da romanda yazar/senarist karakteri hangi çevrede yaratırsa o karakter de o çevreden ister istemez etkilenecektir. Çocuk edebiyatında kullanılan ürünler de çocuğun dünyayla ilk gerçek etkileşimlerini yaşadığı döneme denk geldiği için, çocuk ne görür ne duyarsa ondan etkilenir ve kendi karakterini oluşturmaya başlar."*

Kategori 15: Kullanışlılık

Kullanışlılık kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 37. *Kullanışlılık kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 10	Yapıtın Benim İçin Hazırlanması	*"Çocuğa görelik bana göre yapıtın benim için hazırlanması gibidir. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinde benim gelişim düzeyim dikkate alınalı, bireysel farklılıklarım göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde dikkatimi çekmez, ondan zevk almam."*
Ö.A. 7	Zihnimizde Oluşturduğumuz Labirent	*"Çocuğa görelik benim için zihnimizde oluşturduğumuz labirente benzer. Çünkü her bir ilke yeni bir dönemeçtir. İsabetli ilkelerle ilerlersek labirenti çözebiliriz."*

Kategori 16: Yiyecek/İçecek

Yiyecek/İçecek kategorisinde 6 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 38. *Yiyecek/İçecek kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 25	Anne Sütü	*"Çocuğa görelik bana göre anne sütüne benzer. Çünkü yazılan bir eserin en önemli unsuru çocuğa görelik ilkesidir. Eser çocuğun*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

		seviyesine uygun değilse o eser çocuğa okutulmamalıdır. Anne sütü nasıl önemliyse çocuğa görelik kavramı da çocuk için bir o kadar önemlidir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında olmazsa olmazdır."
Ö.A. 9	Türk Kahvesi	*"Çocuğa görelik benim için Türk kahvesi gibidir. Çünkü çocuk kitabı eline aldığında içeriği onu tüm hazzıyla kaplamalı, okudukça mutlu olmalı ve onu kuşatmalıdır."*
Ö.A. 34	Ekmek	*"Çocuğa görelik bana göre ekmek gibidir. Çünkü çocuğa görelik ilkesi çocuk edebiyatının temel yapı taşıdır. Çocuğa görelik ilkesi temel besin kaynakları gibi gereklidir."*

Kategori 17: Soyut (Bilişsel)

Soyut (bilişsel) kategorisinde 2 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoriye örnek olarak yazılan metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 39. *Soyut (Bilişsel) kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 30	Ruh	*"Çocuğa görelik benim için ruh gibidir. Çünkü nasıl ki insan bedeni ruhundan ayrılınca anlamını yitirir işte çocuk edebiyatı eserleri de çocuğa görelik ilkesinden ayrılırsa anlamını yitirir."*
Ö.A. 34	Duygular	*"Çocuğa görelik bana göre duygulara benzer. Çünkü çocukların hayal dünyası daha geniştir. Çocuğa görelik ilkesi dikkate alınarak yazılan bir eser çocuğun hayal dünyasını renklendirmektedir. Onu duygusal yönden beslemektedir."*

Kategori 18: Diğer Metaforlar

Diğer metaforlar kategorisi, öğretmen adaylarının çocuğa görelik kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların herhangi bir kategoriye dâhil olamayacak olanlarının toplandığı kategoridir. Bu kategoride 4 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar 4 öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride yer alan metaforlar ve gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Tablo 40. *Diğer Metaforlar kategorisi metaforları ve gerekçeleri*

Öğretmen Adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 6	Paralel İki Çizgi	*"Çocuğa görelik bana göre paralel iki çizgiye benzer. Çünkü çocuğun ihtiyaç duyduğu gereksinimler farklıdır. Okul öncesi dönemde bol resimli kitaplarla büyürler. Büyüdükçe kitapların içerikleri, yazı tipleri değişir. Bu bağlamda edebiyat ve çocuk birbirine paralel ilerler."*
Ö.A. 8	Parmak İzi	*"Çocuğa görelik benim için parmak izi gibidir. Çünkü çocuklar kendilerine özgü karakterdedirler ve hepsi özeldir. Bu yüzden çocuğa görelik parmak izine benzer.*
Ö.A. 19	Bir Basketbol Oyuncusunun Uzun Olması	*"Çocuğa görelik bana göre bir basketbol oyuncusunun uzun olması gibidir. Çünkü bir basketbol oyunu içerisinde yapılacak hareketler ve setler oyuncuların boy uzunluğunu da beraberinde getiriyor. İlgili bir eserin de çocuğa uygun olması gerekiyor."*

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, 36 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından geçerli 139 metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforlardan 125'i tekrar etmemektedir. Çalışmaya dâhil edilen çocuk gerçekliği kavramına yönelik metaforlar 17; çocuğa görelik kavramına yönelik metaforlar ise 18 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Çalışmada çocuk gerçekliği kavramına yönelik su (%5,97), hayat (%4,47),

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

film (%2,98), ağaç (%2,98) ve yaşam (%2,98); çocuğa görelik kavramına ilişkin ise su (%5,55), ayna (%4,16), ruh (%2,77), giysi (%2,77), balık (%2,77) uçurtma (%2,77), oyuncak (%2,77), anne sütü (%2,77) ve çocuğun hayal dünyası (%2,77) metaforlarının en fazla tekrar eden metaforlar oldukları belirlenmiştir. Araştırmada en çok tekrar eden metaforun ise "su" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metafor gerekçelerine bakıldığı zaman da öğretmen adaylarının çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik kavramları ile ilgili algı düzeyinin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde çocuk edebiyatı ile ilgili metafor çalışmalarının sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. Hasırcı (2017)'nın çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmada 80 geçerli metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar "çocuğun yaşamında temel araç", "çocuğun gelişiminde etkin rol oynama" ve "dil-edebiyat öğretiminde ve dil-edebiyat sevgisi kazandırma kaynağı" başlıkları altında kategorilere ayrılmıştır. Adayların çocuk edebiyatına ilişkin ürettikleri metaforlar arasında "çocuğun yaşamında temel bir araç olma" yönünün en çok vurgulandığı görülmüştür.

Ulusoy ve Altun (2018)'un çalışmasında ise okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları incelenmiştir. Çalışmada çocuk edebiyatı kavramına ilişkin üretilen metaforlar 11 kategori altında sınıflandırılmıştır. En fazla metafor "zorunlu ve gereksinim" kategorisinin altında toplanırken, en az metaforun "kalıcı eser" kategorisinin altında toplandığı görülmüştür. Karakuş Aktan ve Aksoy'un (2021) Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik metaforik algılarını incelediği çalışmasında ise 80 geçerli metafor üretilmiş olup üretilen bu metaforlar "heyecan verme-eğlendirme", "geliştirme ve ilerleme", "yol gösterme", "rahatlama", ve "gereksinim olmak üzere toplam beş kavramsal kategori altında toplanmıştır. Çalışmada "heyecan verme-eğlendirme" kategorisindeki metafor sayısının diğer kategorilere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, metaforlar öğretmen adaylarının birçok kavrama yönelik algı ve görüşlerinin belirlenmesinde bir araç olarak kullanılabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" kavramlarına ilişkin metaforik algıları tespit edilmeye çalışılmış ve algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu yalnızca Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Daha sonraki çalışmalarda Türkçe öğretmenliği bölümünün farklı düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin "çocuk gerçekliği" ve "çocuğa görelik" kavramlarına ilişkin metaforik algıları tespit edilebilir ve elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

Akaroğlu, G. & Kuduz, B. (2022). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin 3-4 yaş çocukları için çocuğa uygunluk ilkesi doğrultusunda seçtikleri kitapların seçilen yaş grubu tarafından değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 90, 247-265.

Akman, M. B. & Aktürk, A. A. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutum ve ihtiyaçları: Bir karma yöntem araştırması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59,* 765-786. https://doi.org/10.53444/deubefd.1401586

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı.* Akçağ Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Kök Yayıncılık.

Akyüz, E. (2021). Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.). *Türkçe öğretiminde genel bir bakış el kitabı* içinde (ss. 415-434). Pegem Akademi.

Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature, infancy through age 13.* Pearson Education.

Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies, 5*(3), 818-842. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1465

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 36*(174), 116-133.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Balta, E. E. (2015). Öğretmen adaylarının ana diline ilişkin metaforları. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* UDES 2015 Özel Sayı, 606-622.

Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies, 10*(11), 313-340. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552

Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 121-140. https://doi.org/10.12780/uusbd.32891

Çer, E. (2016a). *Çocuk edebiyatı 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik*. Eğiten Kitap.

Çer, E. (2016b). Türkçe öğretiminde çocuğa görelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online, 15*(4), 1399-1410. https://doi.org/10.17051/io.2016.22814

Çoban, A. & Çeçen, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, *9*(4), 334-353.

Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi.* Usem Yayınları.

Demirel, Ş. (2010). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı.* Pegem Yayınları.

Dumanlı-Kadızade, E. (2014). Aktif öğrenmede bir teknik: metafor uygulaması 'Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi algıları üzerine'. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 68-85. https://doi.org/10.18033/ijla.173

Emiroğlu, S., Arslanbaş, F. & Işkın, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(1), 97-123. https://doi.org/10.37217/tebd.1174416

Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 49-60. https://doi.org/10.29000/rumelide.705506

Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Journal of International Social Research, 10*(51), 717- 728. https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1808

İnan, M. R. (1983). Dünyada çocuk yılı ve eğitimde çocuğa görelik. *Eğitim ve Bilim, 8*(45), 28-32.

İnce Samur, A. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 6*, 231-243.

İyison, A. & Fırat, H. (2023). Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşleri, çocuk edebiyatına yönelik tutumları ve tutumlarına etki eden faktörler. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar, 7*(25), 13-36. https://doi.org/10.31455/asya.1330510

Karakuş Aktan, E. N. & Bilgin Aksoy, G. (2021). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies-Educational Sciences, 16*(2), 921-933. http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.50012

Karagül, S. (2020). Çocuk edebiyatı ve temel nitelikleri. S. Karagül ve E. Şen (Ed.). *Çocuk edebiyatı- (okuma kültürünün temelleri)* içinde (ss. 1-25). Nobel.

Karakuş, N. (2017). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin başarılamayışının sebepleri. M. R. Şirin (Ed.). *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı* içinde (s. 286-288). Türk Dil Kurumu.

Karakuş, N. & Özçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 387-404.

Kavcar, C. & Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe Öğretimi.* Anadolu Üniversitesi Yayınları

Koçak Tümer, N. B. & Tanju Aslışen, E. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(31), 179-194. https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1125204

Kolaç, E., Demir, T. & Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 161,* 1-18.https://doi.org/10.20296/tsad.60359

Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(27), 357-372.

Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(21), 398-412.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Martinez, M., Stier, C. & Falcon, L. (2016). Judging a book by its cover: an investigation of peritextual features in caldecott award books. *Children's Literature in Education*, 47, 225-241. https://doi.org/10.1007/s10583-016-9272-8

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, Sage.

Özdemir, E. (2002). Türkçenin en önemli sorunlarından biri dil kirlenmesidir. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 27, 8-12.

Pilav, S. & Elkatmış M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies, 8*(4), 1207-1220. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4635

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature.* Wadsworth.

Serin, N. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserlerine yönelik etkinlik hazırlama becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11*(1), 209-232. https://doi.org/10.16916/aded.1210140

Sever, S. (2006). *Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları*. *Varlık*, 1189, 8-16.

Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.

Shelby, A. W. (2004). *Interpreting literature with children*. Lawrence Erlbaum Associates

Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, cocukluk ve cocuk edebiyatı*. Kapı Yayınları.

Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 339-357.

Tiryaki, E. N. & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(33), 18-27.

Türkben, T. & Temizyürek, F. (2020). Türkçe öğretiminde yazınsal nitelikli metinlerin önemi: Bir olgubilim çalışması. *International Journal of Language Academy, 8*(3), 1-15. https://doi.org/10.29228/ijla.40166

Türkben, T. & Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 787-818. https://doi.org/10.51460/baebd.1455460

Ulusoy, M. & Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1206-1221. https://doi.org/10.17755/esosder.391811

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 213-232. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345

Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 135-159.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Seçkin.

Yılmaz, O. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin düşünceleri üzerine olgubilimsel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 33-59.

Extended Abstract

The quality of linguistic stimuli used in Turkish learning environments is very important. The basic characteristics of the target audience should be taken into consideration in the selection of texts to be used in teaching Turkish. In addition to the characteristics of literature, child-specific conditions should be taken into consideration in text selection. In other words, both the formal, content and educational features of the texts to be selected should overlap with the child's nature, interests and needs, language and meaning universe, and perspective, and meet the principles of being literature (Çer, 2016a). The fact that literary texts for children differ from those for adults in terms of age and developmental characteristics, structural and educational principles reveals the concept of children's literature (Akyüz, 2021). Children's literature is a literature based on children and childhood, and its target audience is children (Karagül, 2020). One of the most basic functions of children's literature is to give children the responsibility of hearing and thinking along with aesthetic appreciation with an approach appropriate to their developmental levels starting from an early period (Anderson, 2013; Sawyer, 2012; Shelby, 2004). One of the principles that should be present in quality

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

children's literature works is child reality. Child reality reveals the age and developmental differences of the child's nature, interests and needs, perspective, language and meaning universe (Çer, 2016, p. 1403). The concept of child relevance refers to the criteria that a work of children's literature should meet. According to Sever (2013), relativity to the child requires taking into account his/her interests, needs and language universe and matching the text to be prepared with them. There is no metaphor study in the literature to determine the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about the concepts of "child reality" and "child relativity". For this reason, in this study, the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about the concepts of "child reality" and "child relativity" were tried to be determined.In this study, which was carried out to determine the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about the concepts of child reality and relativity to children, the phenomenology research design, one of the qualitative research designs, was used. In the current study, the perceptions of pre-service teachers about the concepts of child reality and relativity to children were examined. The study group of this research consists of a total of 36 pre-service teachers studying at the 3rd grade level in the Turkish Language Teaching Program at the Faculty of Education of Aksaray University in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The convenience sampling method was preferred in sample selection. A semi-structured form developed by the researchers and generally used in metaphor studies was used to collect the data of this study. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used to determine the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about the concepts of child reality and child relativity. This study, which was conducted to determine the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers towards the concepts of child reality and child relativity, was conducted with 36 prospective teachers. A total of 139 valid metaphors were developed by pre-service teachers. Of the metaphors developed, 125 of them were not repeated. The metaphors for the concept of child reality included in the study were grouped under 17 conceptual categories, while the metaphors for the concept of child relativity were grouped under 18 conceptual categories. In the study, water (5.97%), life (4.47%), movie (2.98%), tree (2.98%) and life (2.98%) for the concept of child reality; Regarding the concept of relativity to the child, water (5.55%), mirror (4.16%), spirit (2.77%), clothing (2.77%), fish (2.77%), kite (2.77%), toy (2.77%), mother's milk (2.77%) and child's imagination (2.77%) were the most recurrent metaphors. It was concluded that the most recurrent metaphor in the study was "water". When the metaphor justifications are examined, it can be said that the level of perception of pre-service teachers about the concepts of child reality and child relativity is quite good. When the literature was examined, it was seen that metaphor studies on children's literature were limited. Ulusoy and Altun (2018) aimed to determine the perceptions of preservice preschool teachers about children's literature and illustrated children's books through metaphors and found that the highest number of conceptual categories were created for children's literature and the lowest number of categories were created about illustrated children's books. Hasırcı (2017) analyzed the metaphors produced by prospective Turkish teachers about children's literature under three main categories. These categories are the basic tool in the child's life, playing an active role in the development of the child, and the source of teaching language and literature and gaining love for language and literature. Quality children's literature texts are of great importance in teaching Turkish and literature. It is stated that Turkish teachers should be equipped to design different types of activities in which children's literature texts are included in the learning process (Serin, 2023). In this context, pre-service teachers should have a high level of awareness of children's literature. Karakuş (2017) also emphasizes that it is important to train teachers who have the consciousness to raise children who are beneficial to society, have aesthetic values, understand the subtleties of language, use it in a beautiful way, love reading and turn it into a habit, and understand the importance and necessity of children's literature. From this point of view, the importance of children's literature course in pre-service education emerges. In this context, İnce Samur (2018) states that children's literature is not only a course but also a process that affects the individual's individual and professional life, and that it has a vital place in the acquisition of linguistic and intellectual skills and the acquisition of reading culture. As a result, metaphors can be used as a tool to determine the perceptions and opinions of prospective teachers about many concepts. In this context, in the present study, the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers about the concepts of "child reality" and "child relativity" were tried to be determined and it was determined that their perceptions were at a good level. The sample group of this study consisted only of third-year students studying in the Department of Turkish Language Teaching at Aksaray University Faculty of Education. In future studies, the metaphorical perceptions of students studying at different levels of the Turkish Language Teaching Department regarding the concepts of "child reality" and "relativity to the child" can be determined and the findings obtained can be analyzed comparatively.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (476-494)

Genel Ortaöğretimde Okul Terki: Sorunlar ve Öneriler

School Dropout in General Secondary Education: Issues and Suggestions

Murat SÜT[1]* Emre SÖNMEZ[2]** Aysun ÖZTÜRK[3]**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 13.09.2024

Kabul Tarihi: 08.12.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1549669

Anahtar Sözcükler:

Okul terki
Okuldan kopma
Eğitimden erken ayrılanlar
Genel ortaöğretim

ÖZET

Bu çalışmada okul terki olgusu öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer eğitim yöneticilerinin gözünden tanımlanmaya çalışılmıştır. Eğitimcilerin okul terkinin anlamı ve doğası ile okul terkinin nedenleri ve sonuçları hakkındaki fikirleri açığa çıkarılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma modelindedir. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenen 226 eğitim çalışanından oluşmaktadır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş formu kullanılmıştır. Verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim öğrencilerinin okul terki sebepleri aile, ekonomik problemler, kişisel problemler, akademik başarısızlık, okuldan veya eğitimden soğuma olarak ifade edilebilir. Çalışmada öğrencilerin okul terkinin toplumsal düzenin bozulmasına, ülkenin eğitim seviyesinin düşük olmasına, ülkede ekonomik sorunlara yol açacağına ve öğrencilerde suça meylin artacağına yönelik sonuçlar doğuracağı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul terkini önlemek için eğitsel, psiko-sosyal, sistemsel ve toplumsal boyutlarda bazı öneriler sunulmuştur.

Article Information

Submission: 13.09.2024

Acceptance: 08.12.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1549669

Key Words:

School dropout
School disengagement
Early school leavers
General secondary education

ABSTRACT

In this study, the phenomenon of school dropout was attempted to be defined from the perspectives of teachers, school administrators, and other educational administrators. Educators' ideas about the meaning and nature of dropout and the causes and consequences of dropout were revealed. This research is a basic qualitative research model. The study group consisted of 226 education employees determined according to the maximum diversity sampling method. In the study, an opinion form developed by the researchers was used. The data were analyzed using a content analysis technique. According to the findings of the study, the reasons for school dropout among secondary school students can be expressed as family, economic problems, personal problems, academic failure, and withdrawal from school or education. In the study, it was found that students' dropping out of school would lead to disruption of social order, low education level of the country, economic problems in the country, and an increase in the tendency of students to crime. In order to prevent students from dropping out of school, some recommendations were presented in educational, psycho-social, systemic, and social dimensions.

Atıf İçin

Süt, M., Sönmez, E. & Öztürk, A. (2025). Genel Ortaöğretimde Okul Terki: Sorunlar ve Öneriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(*2), 476-494. doi: tsadergisi.1549669

1* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, muratsut23@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8628-1461

2 ** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, emresonmez@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2853-7956

3 ** Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, aysunozturk@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8983-7744

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda bireyler, toplumlar ve devletler, eğitimin dünü hakkında araştırmalar yapmakta, bugününü tasarlamaya çalışmakta ve yarınını tartışmaktadır. Herkes için kapsayıcı eğitim imkânlarının artırılması yönünde adımlar atılmakta, okulun öğrencilerin öznel eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için programlar geliştirilmektedir. Ancak hâlâ birçok ülkede okul terki eğitim sistemleri ve toplumlar için sorunlar oluşturmakta ve yüksek ekonomik maliyetlere neden olmaktadır (European Commission, 2013; OECD, 2012). Okul terki oranlarının düşük olması bir eğitim sisteminin kalite göstergelerinden biridir (Taylı, 2008). Türkiye'de 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim uygulaması olmasına rağmen öğrenci devam oranlarında ciddi problemler yaşanmaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde 2013'te ortalama %11,9 olan okuldan erken ayrılma oranı 2019 yılında %10,2'ye düşmüştür. Aynı oran 2019 yılında Türkiye için %28,7, 2020 yılı için %26,7 seviyesindedir. Avrupa Birliği 2030 yılına kadar okuldan erken ayrılanların oranının %9 seviyesinin altına çekmeyi hedeflemektedir (EUROSTAT, 2023).

Türkiye'de öğrencilerin önemli bir kısmı lise eğitimini tamamlamadan okuldan kopmaktadır. Okuldan kopma durumu, okul terki (dropout) ve okuldan erken ayrılma (early school leaving) gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Okul terki, genel olarak okulu eğitim kademesinin herhangi bir aşamasında terk etme davranışı olarak tanımlanabilirken okuldan erken ayrılma ise Avrupa İstatistik Ofisi (EUROSTAT, 2023) tarafından liseyi tamamlamadan okuldan ayrılma olarak tanımlanmaktadır. Türkiye'de okul terkinde cinsiyetler ve bölgeler arası farklılaşmalar önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin bu konuda kız çocukları aleyhine bir durum söz konusudur ve bu durum bazı bölgelerde daha belirgindir (Bakış vd., 2009). Özellikle güneydoğu ve doğu bölgelerde kız öğrenciler 3. sınıftan itibaren okulu bırakmaya başlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir araştırmaya göre, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında genel ortaöğretim öğrencilerinin %16'sı okulu terk etmiştir (MEB, 2013). Okul terkine hem ekonomik hem de sosyal faktörler sebep olabilmektedir. Eğitim devlet okullarında ücretsiz olabilir fakat okula ulaşım, okul için gerekli olan materyallerin temini gibi nedenlerle okula erişim bir maliyet gerektirmektedir. Bu durum özellikle sosyo-ekonomik seviyesi düşük kız çocuklarını daha fazla etkilemektedir. Ayrıca kırsal bölgelerdeki okulların kapanmasıyla taşımalı eğitim uygulaması yaygınlaşmıştır. Bu durum da kız çocuklarının eğitime erişimini zorlaştırmaktadır (Özdemir vd., 2010).

Gençlerde okuldan uzaklaşma kademeli olarak okuldan ve okul etkinliklerinden geri çekilme ile başlar. Bu sürecin tetikleyicileri ise diğer öğrencilere yabancılaşma ve muhtemel başarısızlıklar olarak görülmektedir. Araştırmalar okulun yönetim şeklinin ve okul kompozisyonunun okuldan erken ayrılma üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Katı ama adil bir disiplin sistemi öğrencinin okulda kalmasına katkı sağlamaktadır. Olumsuz okul yaşantıları ve memnuniyetsizlik öğrencileri okuldan uzaklaştırmakta ve işgücü piyasasına itmektedir. Ekonomik zorluklardan daha fazla okulda yaşanan olumsuz durumlar öğrencilerin okulu bırakıp iş piyasasına girmesine neden olmaktadır. Okuldan erken ayrılmanın etkileri yetişkin yaşamı boyunca devam etmektedir (Byrne & Smyth, 2010).

Okulu terk etmenin nedenleri farklılaşabilmekte ancak sonuçları çok fazla değişmemektedir (Komşu & Uysal, 2021). Okulda başarısız olan ve okulu terk eden gençlerin sosyal ve duygusal sorunlar yaşamaları, suça karışmaları ve suçlu durumuna düşmeleri, zararlı alışkanlıklar edinmeleri ve sınırlı ekonomik fırsatlara erişebilir durumda olmaları kuvvetle muhtemeldir (Bradshaw vd., 2008). Okulu terk eden gençler arasında suç eylemini gerçekleştirme oranı daha yüksektir. Diğer taraftan suça karışan kişilerin önemli bir kısmının eğitim seviyesi düşüktür. Okulu terk eden bireylerin alt kültür gruplarıyla temas halinde olmaları bu öğrencilerin suça karışmasını kolaylaştırmaktadır (Kızmaz, 2004). Çünkü okulu terk eden öğrenciler sosyal uyum problemleri yaşamakta ve suça daha meyilli bir hale gelmektedir. Bayhan ve Dalgıç (2012) tarafından yapılan çalışmada daha önce yapılmış araştırmalardan hareketle okulu terk eden öğrencilerin; işsiz kalma süresinin daha uzun, işsiz kalma ve düşük ücretle çalışma olasılığının daha yüksek, fiziksel ve zihinsel durumları daha zayıf, suça daha fazla meyilli oldukları ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu öğrenciler yetişkin yaşamında sosyal yardımlara daha fazla ihtiyaç duymakta, daha yüksek oranda işsizlik yaşamakta ve eğitim yoksunluğu sebebiyle işgücüne dahil olamamaktadır (Fortin vd., 2013). Okuldan erken ayrılanlar bu ve benzeri birçok

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

zorlukla karşılaşabileceğinden bu grubu yakından takip etmek oldukça önemlidir. Okuldan erken ayrılmak uzun vadede toplum için olduğu kadar birey için de önemli sonuçlar doğurabilir (EUROSTAT, 2023).

Okul terki oranlarının düşük olduğu İskandinav ülkelerinin güçlü eşitlikçi eğitim politikalarını benimsediği, bunun sonucunda başarı ile sosyal gruplar arasında farkların azaldığı görülmektedir. İspanya, son yıllarda erken okul terkini azaltmada önemli ilerleme kaydetmiştir. Müdahaleler sayesinde son 10 yıl içinde erken okul terki oranları %25'lerden %13,9'a gerilemiştir (OECD, 2023). Almanya, Avusturya ve Danimarka gibi ülkelerde akademik eğitimin yanında mesleki ve iş başında eğitim imkanlarının da sunulmasının okuldan erken ayrılma oranlarının düşük seyretmesini sağladığı söylenebilir (Byrne & Smyth, 2010).

Ülkemizde de okul terkini önleme ve okula erişimi ve devamı teşvik etme konusunda bazı girişimler bulunmaktadır. Bunlar arasında, Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği tarafından 2021 yılında fonlanmaya başlanan ve halen devam eden Ortaöğretimde Devam ve Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi (ODAP, 2024) önemli bir teknik destek projesidir. Herkesin eğitime erişiminin sağlanması ve erken okul terki/devamsızlık ile mücadele edilmesi yolu ile eğitim ve beceri düzeylerinin artırılmasını amaçlayan projede, kapsamlı bir önleme, müdahale ve telafi modelinin geliştirilmesi ve uygulanması yolu ile ortaöğretim kademesinde devam ve okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik çabalar desteklenmektedir (ODAP, 2022).

Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda genç nüfusun toplam nüfus içinde önemli bir yer kapladığı, örgün eğitimdeki öğrenci sayısının yirmi milyona yaklaştığı Türkiye'de okul terki üzerinde önemle durulması gereken bir unsurdur. Bu yönüyle öğrencilerin okul terki nedenlerini, olası sonuçlarını ve önleyici mekanizmalara yönelik bakış açılarını ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Okul terki üzerine yapılacak çalışmalar neticesinde okuldan ayrılması muhtemel öğrenciler tespit edilebilir ve erken uyarı sistemleri kurulabilir. Bu çalışmada genel ortaöğretimde okul terki olgusu öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer eğitim yöneticilerinin gözünden tanımlanmaya çalışılmıştır. Eğitimcilerin okul terki kavramının anlamı ve doğası, okul terkinin nedenleri ve sonuçları hakkındaki fikirleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında eğitimcilerin okul terkinin önlenmesinde gerçekleştirilmesi gereken çalışmalara yönelik düşüncelerine de yer verilmiştir. Genel ortaöğretimde öğrenim gören ve uzun süreli devamsızlık yapan öğrencilerin niçin okuldan koptuklarını veya okulu terk ettiklerini belirleyerek çözüm önerilerine odaklanmak ve politika önerileri sunmak açısından bu çalışma alana katkı sağlayıcı niteliktedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma modelindedir. Temel nitel araştırma, "insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler." (Merriam, 2018, s. 23). Bu desen aracılığıyla insanların hayata bakış açısı ve deneyimlerini nasıl kavradığı anlaşılabilmektedir. Bu araştırma kapsamında çeşitli eğitim paydaşlarının ortaöğretimde okul terki konusundaki görüşlerini incelemek ve değerlendirmek amaçlandığı için temel nitel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu kapsamda genel ortaöğretimde okul terki konusunda görüş sahibi olabilecek farklı tür ve derecede yer alan kurumlarda görev yapan eğitim paydaşlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu; Ankara'da öğretmen, okul yöneticisi, il/ilçe şube müdürleri, il/ilçe milli eğitim müdürleri ve müdür yardımcıları şeklinde çeşitli görevlerde yer alan 226 eğitim çalışanından oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllülük esası ile katılan eğitimcilerin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Özellikler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	46	20,35
	Erkek	180	79,65
Yaş	25-34	19	8,41
	35-44	80	35,4
	45-54	100	44,25
	55-64	27	11,95
Görev	Okul Müdürü	121	53,54
	Okul Müdür Yardımcısı	59	26,11
	Şube Müdürü	20	8,85
	Öğretmen	21	9,29
	İlçe Milli Eğitim Müdürü	4	1,77
	İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	1	0,44
Kıdem	1-5 yıl	15	6,64
	6-10 yıl	23	10,18
	11-15 yıl	20	8,85
	16-20 yıl	38	16,81
	21-25 yıl	61	26,99
	26-30 yıl	43	19,03
	31 yıl ve üzeri	26	11,5
Toplam		226	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya 226 eğitimci katılmış olup bu eğitimcilerin 46'sı kadın (%20,35), 180'i erkektir (%79,65). Bu katılımcıların büyük çoğunluğu 35-54 yaş aralığında olup (n=180, %79,65) 27'si (%11,95) 55-64 yaş aralığında, 19'u (%8,41) ise 25-34 yaş aralığındadır. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (%90,71) yönetici pozisyonunda görev yapmakta (121 okul müdürü, 59 okul müdür yardımcısı, 20 şube müdürü, dört ilçe milli eğitim müdürü ve bir il milli eğitim müdür yardımcısı) ve 21'i (%9,29) öğretmen olarak çalışmaktadır. Çalışmaya katılan bu eğitimcilerin kıdemleri incelendiğinde de büyük bir çoğunluğunun (n=168, %74,33) 16 yıl ve üzeri kademe sahip olduğu görülmekte, 20 eğitimcinin (%8,85) 11-15 yıl arası, 23 eğitimcinin (%10,18) 6-10 yıl arası, 15 eğitimcinin de (%6,64) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş formu kullanılmıştır. Görüş formu geliştirme sürecinde öncelikle alanyazın okumaları yapılarak 12 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bir Türkçe dil uzmanı ve bir Eğitim Yönetimi uzmanından görüş alınmıştır. Bu görüş sonucunda bazı maddelerde revizyona gidilmiş ve beş madde çıkarılmıştır. Böylece bir giriş sorusu, beş tartışma sorusu ve bir sonuçlandırma sorusu olmak üzere yedi maddeden oluşan bir görüş formu geliştirilmiştir. Bu form, demografik bilgilerin yer aldığı bölüm, araştırmanın amacının açıklandığı bölüm ve araştırma sorularının olduğu bölüm olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Örnek sorular "Okul terki kavramı sizin için ne anlam ifade ediyor? Açıklar mısınız?", "Ortaöğretim öğrencilerin okul terkine yol açan nedenler sizce nelerdir?" şeklinde gösterilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüş formu aracılığıyla çevrim içi ortamda toplanmıştır. İlgili görüş formu, Google Formlar üzerinde oluşturulmuş ve katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanıldığı için

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

çeşitli görevlerde (öğretmen, okul yöneticisi, şube müdürü, vs.) ve okullarda çalışan (genel lise, meslek lisesi, vs.) eğitim çalışanına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda gerekli izinler alındıktan sonra okul sosyal medya grupları, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla çevrim içi formlar katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu veri toplama süreci yaklaşık iki hafta sürmüştür.

Araştırma verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak çevrim içi ortamda açık uçlu sorulara verilen cevaplar Excel formatına dönüştürülmüştür. Daha sonra her bir soruya verilen cevaplar araştırmacılar tarafından kapsamlı olarak incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlamada üç araştırmacı ile araştırmacı çeşitlemesi gerçekleştirilmiş, üretilen kodlar sürekli olarak karşılaştırılmıştır. Son olarak ise belirlenen kodlar anlamlı kategori ve temalarda tümevarımsal ve tümdengelimsel teknikle ileri geri kodlama yapılarak birleştirilmiş, bu işlemler veri doygunluğuna ulaşılana kadar devam etmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla ve ait oldukları kodlarla desteklenerek raporlanmıştır. Raporlamada katılımcılara ilişkin görevleri bağlamında kısaltma kodlar kullanılmıştır (OM72 - Okul Müdürü 72; Ö15 - Öğretmen 15 gibi…).

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak adına bazı stratejiler kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın geçerliğini artırmak adına çalışma sürecinde toplanan veriler, ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiş ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığı kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bunun yanı sıra çeşitleme, ayrıntılı betimleme, elde edilen sonuçları karşılaştırma ve yorumlama, uzman görüşü gibi çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Çeşitleme stratejisi kapsamında, katılımcı ve araştırmacı çeşitlemesi sağlanmıştır. Bunu, elde edilen sonuçların alanyazın ile karşılaştırılması ve yorumlanması izlemiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin analizindeki uzman incelemeleriyle de araştırma verilerinin güvenirliği sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın katılımcılarının, okul terki kavramına ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla yöneltilen soruya katılımcıların verdiği cevaplar ve bu cevapların sıklığı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Okul terki kavramı sizin için ne ifade ediyor?*

Kategori	Kod*	f
Okul terkinin anlamı ve doğası	Okuldan ayrılma	71
	Devamsızlık	64
	Öğrencinin okuldan fiziksel/zihinsel uzaklaşması	36
	Okula yönelik ilgisizlik/sevgisizlik	34
	Öğrencinin eğitime olan inanç kaybı	21
	Motivasyon eksikliği / İsteksizlik	20
	Okulla bağını koparma	17
	Aidiyet eksikliği	10
	Okuldan soğuma	10
	Düşük akademik başarı	9
	Öğrencinin hedeflerinden uzaklaşması	8
	Öğrencinin eğitimden mahrum kalması	2

*Katılımcıların ifadelerinde birden fazla kod bulunmaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere 71 katılımcı okul terkinin onlar için "okuldan ayrılma" anlamına geldiğini, 64 katılımcı ise "devamsızlık" anlamına geldiğini ifade etmiştir. 36 katılımcı okul terkinin onlar için "öğrencinin okuldan fiziksel ve/veya zihinsel uzaklaşması" anlamına geldiğini, 34 katılımcı da "okula yönelik ilgisizlik/sevgisizlik" anlamına geldiğini belirtirken, 21 katılımcı "öğrencinin eğitime olan inanç kaybı" olarak, 20 katılımcı "öğrencinin motivasyon eksikliği/isteksizliği" olarak, 17 katılımcı ise "okulla bağını koparma" olarak tanımlamıştır.

> *"Öğrencilerin okulda mutlu olmamaları ya da akademik anlamda kendilerini kanıtlayamamaları sonucu okuldan ayrılmaları"* [OM34, "okuldan ayrılma"]

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Öğrencilerin motivasyon kaybı sonucu tükenmişlik sendromu ile beraber okuldan uzaklaşma hislerinin artmasıyla okuldan ayrılması" [OM35, "okuldan ayrılma"]

"Öğrencinin örgün eğitimin dışına çıkması" [OM95, "okuldan ayrılma"]

"Öğrencinin fiziksel devamsızlığının dışında psikolojik ve mental olarak okuldan soğuması ve okula devam etse bile amaçsız ve bilinçsizce gelmesi" [OM11, "devamsızlık", "soğuma", "inanç kaybı"]

"Okulun faydasına olan inanç kaybolması, okuldan fiziki soğuma, devamsızlık" [OM58, "inanç kaybı", soğuma, "devamsızlık"]

"Sadece bedenen değil ruhen de okul sınırları içerisinde olmama" [Ö5, "fiziksel/zihinsel uzaklaşma"]

"Öğrencinin okulla olan bağlarını tamamen koparması" [OM7, "okulla bağını koparma"]

"Öğrencinin derslere ve/veya okul ile alakalı etkinliklere, çalışmalara karşı motivasyonunu yitirmesi, heyecanını kaybetmesi" [OMY3, "motivasyon eksikliği"]

"Derse karşı ilginin azalması, motivasyonun düşmesi, derslerde isteksizlik, teneffüslerde dahi sınıftan çıkmama, akademik başarının yanında sosyal becerilerin de kaybolması" [Ö8, "motivasyon eksikliği", "okula yönelik ilgisizlik", "düşük ders başarısı"]

"Okulla bağını koparma, kendini okula ait hissetmeme" [OMY6, "okulla bağını koparma", "aidiyet eksikliği"]

Katılımcı alıntılarından da anlaşıldığı üzere, çoğu okul terkini okuldan ayrılma ya da devamsızlık olarak algılarken, birçoğu da okula/eğitime olan inancını, ilgisini, motivasyonunu kaybetme, kendini okula ait hissetmeme gibi nedenlerle okuldan soğuması, okulla olan bağını koparması şeklinde yorumlamaktadır.

Çalışmaya katılan eğitimcilere öğrencilerin okul terkine sebep olan nedenler hakkında neler düşündükleri sorulduğunda, eğitimcilerden oldukça çeşitli nedenler edinilmiştir. 44 farklı kodun ortaya çıktığı bu soruya verilen cevaplar yedi farklı kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. *Ortaöğretim öğrencilerinin okul terkine yol açan nedenler nelerdir?*

Kategori	Kod*	f
Ailevi nedenler	Ailede yaşanan sorunlar	37
	Yanlış anne-baba tutumu	23
	Aile baskısı	11
	Ailenin eğitim durumu	5
	Aileden kaynaklı diğer nedenler	34
Çevresel/Toplumsal nedenler	Arkadaş çevresi	44
	Gelecek kaygısı	26
	Sosyal medya	20
	Akran zorbalığı	14
	Eğitimin/okulun değersizleştirilmesi	11
	Dijital bağımlılık	10
	Erken yaşta evlilik	4
	Bölge şartları/ulaşım	2
Eğitsel nedenler	Düşük akademik başarı	53
	Hedefsizlik/hedeften uzaklaşma	36
	Yanlış yönlendirilme	27
	Ağır ders yükü	16
	Olumsuz öğretmen davranışı	16
	Ders saati fazlalığı	12

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Yeteneklerine göre eğitim almama	8
	Okulun, dersin ilgi çekici olmaması	7
	Okullarda etkinlik eksikliği	6
	Akademik kaygı	5
	Öğrencinin sorumluluk almaması	2
	Uygulamalı eğitimin eksikliği	2
Ekonomik nedenler	Maddi yetersizlik	62
	Çalışma hayatına erken başlama	12
Psikolojik nedenler	Kötü alışkanlıklar	8
	Okula/eğitime yönelik ilgisizlik	6
	Okula ait hissetmeme/okulu sevmeme	6
	Motivasyon eksikliği	5
	Öz-disiplin problemleri	5
	Eğitime ilişkin inanç kaybı	4
	Okula gitme, eğitim alma konusunda isteksizlik	4
	Diğer psikolojik nedenler	26
Sağlık nedenleri	Sağlık problemleri	6
Sistemsel nedenler	Lise eğitiminin zorunlu olması	22
	Pandemi	21
	Okulların öğrencilerin beklentilerini karşılayamaması	14
	Eğitim sisteminin sorunları	6
	Öğretim programı	6
	Sınav odaklı eğitim sistemi	6
	Sınava hazırlık için zaman oluşturma	6
	Sınıf geçme yönetmeliği	4

*Katılımcıların ifadelerinde birden fazla kod bulunmaktadır.

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcıları öğrencilerin okul terkinin nedenlerini, "ailevi nedenler", "çevresel/toplumsal nedenler", "eğitsel nedenler", "ekonomik nedenler", "psikolojik nedenler", "sağlık nedenleri" ve "sistemsel nedenler" olmak üzere yedi kategoride toplanan kodlarla ifade etmişlerdir. Katılımcıların "ailevi nedenler" kategorisi altında toplanan okul terki nedenlerine ilişkin kodlarına bakıldığında en çok "ailede yaşanan sorunlar" (f=37) ve "yanlış anne-baba tutumu"na ilişkin yorumlarda bulundukları, "çevresel/toplumsal nedenler" kategorisi altında toplanan okul terki nedenlerine ilişkin kodlarına bakıldığında, katılımcıların "arkadaş çevresi" (f=44), "gelecek kaygısı" (f=26) ve "sosyal medya"ya (f=20) ilişkin yorumlar yaptıkları görülmüştür. "Eğitsel nedenler" kategorisine bakıldığında, katılımcıların bu kategoride toplanan kodlardan en çok "düşük akademik başarı" (f=53), "hedefsizlik/hedeften uzaklaşma" (f=36) ve "yanlış yönlendirilme"ye (f=27) ilişkin yorum yaptıkları; "ekonomik nedenler" kategorisinde en çok tekrar eden iki kodun ise "maddi yetersizlik" (f=62) ve "çalışma hayatına erken başlama" (f=12) olduğu görülmüştür. Bir diğer kategori olan "psikolojik nedenler" kategorisi altında toplanan okul terki nedenlerine ilişkin kodlara bakıldığında, katılımcıların öğrencilerin okul terkine ilişkin nedenlerden "kötü alışkanlıklar" (f=8), "okula/eğitime yönelik ilgisizlik" (f=6) ve "okula ait hissetmeme/okulu sevmeme" (f=6) gibi nedenleri öne sürdükleri, "sağlık nedenleri" kategorisi altında toplanan okul terki nedenlerine ilişkin kodlarına bakıldığında ise katılımcıların öğrencilerin yaşadıkları "sağlık problemleri"nin (f=6) de onların okul terkine neden olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Son olarak "sistemsel nedenler" kategorisine bakıldığında, katılımcıların bu kategoride toplanan kodlardan en çok "lise eğitiminin zorunlu olması" (f=22), "pandemi" (f=21) ve "okulların öğrencilerin beklentilerini karşılayamaması" (f=14) kodlarına ilişkin yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların tüm bu yorumlarına ilişkin örnek alıntılar şu şekildedir:

> *"Okulun hedeflerinde, toplumun bireyden beklentilerinde yer alamayacağını fark etmesi, bireysel hedeflerini okulla ilişkilendirememe, okula aidiyet kazanamama, arkadaş ilişkileri, ailevi sorunlar"* [İMEM1, "hedeften uzaklaşma", "arkadaş çevresi", "aidiyet eksikliği", ailede yaşanan sorunlar]

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Pandeminin öğrencileri okuldan soğutması, veli yönlendirmesi ile yanlış okullara gelmeleri, bilişim araçlarına olan bağımlılık, bölünmüş veya ilgisiz aile yapısı, üniversite mezunu işsiz sayısı nedeni ile kısa yoldan hayata atılma isteği" [OMY1, "pandemi", "yanlış yönlendirilme", "dijital bağımlılık", "ailede yaşanan sorunlar", "yanlış anne-baba tutumu", "gelecek kaygısı"]

"Maddi yetersizlik, mevsimlik tarım işçiliği, okullarda mesleğe yönlendirmenin yapılamaması, her öğrencinin meslek liselerine değil de Anadolu liselerine gelme isteği, okullarda etkinliklerin yapılamaması, ders yükünün ağır oluşu" [OM8, "maddi yetersizlik", "çalışma hayatına erken başlama", "yanlış yönlendirilme", "okullarda etkinlik eksikliği", "ağır ders yükü"]

"Maddiyat sorunları, sağlık sorunları, örgün eğitimde istenen başarı düzeyinin yakalanamaması, açık öğretim sisteminin sunduğu avantajlar, salgın döneminde öğrencilerin okul disiplininden uzaklaşması ve yeniden uyum sağlama sorunları yaşaması" [OM21, "maddi yetersizlik", "sağlık problemleri", "düşük akademik başarı", "pandemi", "disiplin problemleri"]

"Her bireyin yeteneklerine göre eğitim-öğretim görmemesi, herkesin lise okumak zorunda bırakılması" [OM33, "yeteneklerine göre eğitim almama", "lise eğitiminin zorunlu olması"]

"Ders yoğunluğu fazla. Hem ders çeşitleri hem ders saatleri fazla olduğu için öğrenciler kendilerine zaman ayıramıyor. Okulda kaliteli zaman geçiremiyorlar. İlgi duymadıkları sevmedikleri kabiliyetleri olmadığı derslerde öğrenciyi soğutuyor. Her öğretmen bir branşta uzmanlaştığı halde öğrencilerden tüm derslerde uzmanlık beklentisi oluyor. Her öğretmen kendi dersini okulun merkezine koyuyor, bu da öğrencileri bunaltıyor" [ŞM5, "ağır ders yükü", "ders saati fazlalığı", "yeteneklerine göre eğitim almama", "olumsuz öğretmen davranışı"]

"Akademik başarısızlık, ailede olumsuz ekonomik şartlar, gelecekle ilgili amaç ve stratejilerinin olmaması, sanal kripto uygulamalarının artması ve kurtarıcı olarak görülmesi, sosyal medya ve online oyunların bağımlılığı, uyuşturucu-kötü alışkanlıkların bağımlılığı, sosyal çevreden etkilenme, aile içi iletişimsizlik, ergenlik dönemden kaynaklı kendini ispat etme duygusu" [OM46, "düşük akademik başarı", "maddi yetersizlik", "hedeften uzaklaşma", "dijital bağımlılık", "kötü alışkanlıklar", "psikolojik nedenler", "yanlış anne-baba tutumu"]

"Eğitim sisteminin öğrencileri okula bağlayacak nitelikte olmaması, mezunların işsiz kalması, sosyal medya, hızlı para kazanma arzusu, eğitimli insanlara gereken değerin verilmediğini görmek" [OMY18, "eğitim sisteminin sorunları", "gelecek kaygısı", "sosyal medya", "eğitimin/okulun değersizleştirilmesi"]

Özetlenecek olursa, araştırmanın katılımcıları, öğrencilerin okul terkine, aileden sisteme, öğrencilerin kişisel problemlerinden ekonomik problemlerine kadar oldukça çok sayıda neden olduğunu düşünmektedir. Katılımcılara göre ailelerde yaşanan sorunlar, arkadaş çevresinin uygun olmayışı, öğrencinin hâlihazırda akademik başarısının düşük olması, maddi yetersizlik, pandemi döneminde öğrencinin okuldan, eğitimden soğuması ve lise eğitiminin zorunlu olması öğrencilerin okul terkine zemin hazırlayan durumlardır.

Katılımcılara, öğrencilerin okul terkinin ne tür sonuçlara yol açtığı sorulmuş, alınan cevaplar 27 farklı kodla tanımlanarak üç kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. *Ortaöğretim öğrencilerinin okul terki ne tür sonuçlara yol açmaktadır?*

Kategori	Kod*	f
Okula yönelik sonuçlar	Disiplin sorunları	24
	Okulun değersizleşmesi	12

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Öğrenci kaybı	9
	Kaynak israfı	7
Öğrenciye yönelik sonuçlar	Suça meyil	41
	Düşük akademik başarı	37
	Niteliksizlik	30
	Bağımlılık	29
	Hedeften uzaklaşma	24
	Psikolojik sorunlar	21
	Toplumsallaşma eksikliği	16
	Mutsuzluk	16
	Topluma uyumsuzluk	10
	Sorumsuzluk	8
	Zaman kaybı	7
	Özgüven eksikliği	6
	Çocuk işçilik	5
	Tehlike ile karşılaşma	4
	Erken yaşta evlilik	2
Topluma yönelik sonuçlar	Düzenin bozulması	85
	Ekonomik sorunlar	42
	Düşük eğitim seviyesi	41
	Milli ve manevi değerlerin kaybı	15
	Kayıp nesil	10
	Mutsuzluk	5
	Niteliksizlik	5
	Akıl ve bilimden uzaklaşma	3

*Katılımcıların ifadelerinde birden fazla kod bulunmaktadır.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcıları öğrencilerin okul terkinin sonuçlarını "okula yönelik sonuçlar", "öğrenciye yönelik sonuçlar" ve "topluma yönelik sonuçlar" olmak üzere üç kategoride toplanan kodlarla ifade etmişlerdir. Katılımcıların "okula yönelik sonuçlar" kategorisi altında toplanan okul terki sonuçlarına ilişkin kodlarına bakıldığında en çok "disiplin sorunları" (f=24) ve "okulun değersizleşmesi"ne (f=12) ilişkin yorumlarda bulundukları görülmektedir. Bir diğer kategori olan "öğrenciye yönelik sonuçlar" kategorisi altında toplanan okul terki sonuçlarına ilişkin kodlara bakıldığında, katılımcılar en çok "suça meyil" (f=41), "düşük akademik başarı" (f=37), "niteliksizlik" (f=30), "bağımlılık" (f=29), "hedeften uzaklaşma" (f=24) ve "psikolojik sorunlar" (f=21) gibi sonuçlara neden olacağını düşünmektedir. Son olarak öğrencilerin okul terkinin yol açtığı sonuçlarla ilgili katılımcılardan elde edilen kodlardan oluşturulan "topluma yönelik sonuçlar" kategorisine bakıldığında, katılımcıların en çok "düzenin bozulması" (f=85), "ekonomik sorunlar" (f=42) ve "düşük eğitim seviyesi" (f=41) konusunda endişeleri olduğu görülmüştür. Katılımcıların bu yorumlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

> *"Eğer aile bilinçli değilse direk öğrenci kontrolsüz kalıyor ve hem aile hem de toplum için disiplinsiz ve kontrol edilemez bir bireye dönüşüyor. Bu durum hem toplum hem aile huzurunu bozuyor. Kişi de kontrolsüz ve suça meyilli bireye dönüşüyor."* [OM1, "disiplin sorunları", "suça meyil", "düzenin bozulması"]

> *"Birey olarak hedeflerine ulaşamamak, psikolojik çöküntü, eğitim ve öğretimin yetersiz görülmesi, toplumun değersizleşmesi ve toplum değerlerinin kaybolması, toplumda ahlaki ve davranışsal bozuklukların ortaya çıkması sonuçlarını doğurur."* [Ö4, "hedeften uzaklaşma", "psikolojik sorunlar", "düzenin bozulması", "milli ve manevi değerlerin kaybı"]

> *"Toplumda suç oranının artması, madde bağımlılıklarının artması, işsizlik, eğitimsizlik ve bunun getirdiği tüm sonuçları doğurur."* [OMY6, "düzenin bozulması", "bağımlılık", "ekonomik sorunlar", "düşük eğitim seviyesi", "suça meyil"]

"Birey ve toplum bazında düşük eğitim seviyesi, çocuk işçilerin artması, nitelikli insan gücünün azalması, madde bağımlılığı oranlarının artması, depresif insan sayısının artması" [OMY14, "düşük akademik başarı", "düşük eğitim seviyesi", "ekonomik sorunlar", "bağımlılık", "psikolojik sorunlar"]

"Gelecek beklentisi olmayan amaçsız bireyler yetişir, eğitim düzeyi düşük ve kültürel gelişimi zayıf olan nesiller milli ve manevi değerlerimize sahip çıkamaz." [OMY23, "hedeften uzaklaşma", "düşük eğitim seviyesi", "milli ve manevi değerlerin kaybı"]

"Birey üzerinde başarısızlık duygusu ve hayatta da bir şeyleri başarmayacağı duygusunu aşılıyor. Okulda, eğitimdeki bütünlük ve diğer öğrencilere olumsuz örnek teşkil ediyor. Zorunlu olarak okula gelen ve akademik eğitimi başaramayan öğrenci toplumda da başka bir işe başlamadığı vakit kendini işe yaramaz olarak görüyor ve toplum için problemli bir bireye dönüşüyor. Oysa her bireyin yapabileceği iş vardır. Hiç kimse başarısız değildir. Sadece zorunlu eğitim olarak okula gelmesi bu sıkıntıların ana sebebidir." [OM63, "düşük akademik başarı", "özgüven eksikliği", "disiplin sorunları", "düzenin bozulması"]

"Kaybolmuş bir gençlik, hayatın en verimli ve güzel yıllarının boşa geçmesi, amaçsız bireylerin eğitim-öğretim ortamlarına verdiği zarar, milli ve manevi değerlerden habersiz içi boşaltılmış bir nesil." [Ö14, "kayıp nesil", "zaman kaybı", "hedeften uzaklaşma", "disiplin sorunları", "milli ve manevi değerlerin kaybı"]

"Bireyin hayata olan bakış açısı güvensiz ve isteksiz olur, toplumun bireye bakışı, saygısı daha kötü hal alır ve en önemlisi üreten değil tüketen bir toplum haline dönüşmek yolunda bir bireyi daha kaybetmiş oluruz." [Ö17, "özgüven eksikliği", "ekonomik sorunlar", "öğrenci kaybı"]

Öğrencilerin okul terkinin yol açtığı sonuçlar konusunda çok çeşitli yorumlar yapan katılımcıların ifadelerine bakıldığında, özetle en çok toplumsal düzenin bozulması ve ülkenin eğitim seviyesinin düşük olması ile ülkede ekonomik sorunlara yol açacağını düşündükleri, öğrenciye yönelik ifadelerinde ise en çok suça meylin artacağına yönelik endişelerini dile getirdikleri görülmüştür.

Araştırmanın katılımcılarına öğrencilerin okul terkini önlemek için hâlihazırda neler yapıldığı sorulmuş, katılımcılardan alınan cevaplar kodlanarak dört kategoride toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. *Ortaöğretim öğrencilerinin okul terkini önlemek için neler yapılmaktadır?*

Kategori	Kod*	f
Okul düzeyinde	Veli ile iletişim	80
	Rehberlik çalışmaları	62
	Devam takibi	42
	Sosyal/kültürel/sportif faaliyetler	37
	Öğrenciyi ikna	26
	Eğitsel etkinlikler	20
	Projeler	6
İl düzeyinde	Projeler	5
	Devamsızlık nedenlerinin araştırılması	1
Bakanlık düzeyinde	Mesleki eğitime yönlendirme	43
	Maddi destek (ŞNT)	17
	Sınıf geçirmede kolaylık	5
	Yaptırım uygulama	5
	EBA uygulaması	2
	Evde ve hastanede eğitim	2
	Öğretim programı çalışmaları	1
	Ücretsiz kurslar	1

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Diğer	Hiçbir şey yapılmıyor	18

*Katılımcıların ifadelerinde birden fazla kod bulunmaktadır.

Katılımcıların ifadelerinden elde edilen kategorilere bakıldığında öğrencilerin okul terkini önlemek için "okul düzeyinde", "il düzeyinde" ve "bakanlık düzeyinde" yapılanlara vurgu yaptıkları görülmüş, ayrıca "hiçbir şey yapılmadığı"nı düşünen katılımcıların ifadeleri de "diğer" kategorisi altında toplanmıştır. Öğrencilerin okul terkini önlemek için katılımcıların "okul düzeyinde" yapıldığını düşündüğü uygulamalar arasından en çok "veli ile iletişim" (f=80), "rehberlik çalışmaları" (f=62), "devam takibi" (f=42) ve "sosyal/kültürel/sportif faaliyetler"den (f=37) bahsedilmiştir. Katılımcıların "il düzeyinde" öğrencilerin okul terkini önlemek için yapıldığını düşündükleri uygulamalar arasında ise en çok "projeler" (f=5) bulunmaktadır. Katılımcıların "bakanlık düzeyinde" öğrencilerin okul terkini önlemek için yapıldığını düşündükleri uygulamalar arasında ise en çok "mesleki eğitime yönlendirme" (f=43) ve ekonomik sorunlar nedeniyle okulu terk eden öğrenciler için "maddi destek" (f=17) yapıldığı dile getirilmiştir. Son olarak, öğrencilerin okul terkini önlemek için "hiçbir şey yapılmadığını" (f=18) ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların yorumlarına ilişkin örnek alıntılar aşağıdaki gibidir:

> *"Devamsızlık süresi ile ilgili mevzuat güncellemeleri yapılmaktadır. Bireyin okul aidiyetini kuvvetlendirecek sosyal aktivite çeşitlilikleri eğitim programları içerisine dahil edilmektedir. Gelişimsel özellikleri sebebiyle öğrencini düşebileceği olumsuz yönelimlere dair önleyici rehberlik hizmetleri yürütülmektedir."* [İMEM1, "devam takibi", "sosyal-kültürel-sportif etkinlikler", "rehberlik çalışmaları"]
>
> *"Okul idareleri yoğun çaba harcamaktadır. Çoğu zaman öğrencinin evine kadar gidiliyor. İkna edilmeye çalışılıyor. İlimizde sürekli devamsız öğrenciler takip ediliyor. Okuldan kopmaları engellenmeye çalışılıyor."* [OM6, "öğrenciyi ikna", "devam takibi"]
>
> *"Okul bazında rehberlik ve sınıf danışman öğretmenlerinin gayretleriyle öğrencileri okula karşı tutum geliştirmeleri sağlanmaya çalışılıyor. İl ve bakanlık düzeyinde herhangi bir çalışma yapılmıyor."* [Ö8, "rehberlik çalışmaları", "hiçbir şey yapılmıyor"]
>
> *"Öğrencilerin okul-veli işbirliği içinde okula devamı sağlanıyor. Öğrenci devam-devamsızlık durumları takip edilerek gereli yerlere uyarı ve bildirimler yapılıyor. Okula öğrencilerin zamanını geçireceği oyun alanları yapılarak öğrencilerin okula ilgisi artırılıyor. Sosyal aktivitelerle öğrencilerin okula devamları sağlanıyor. Öğrencilere faaliyetlerde görev verilerek okul bağları kuvvetlendiriliyor."* [OM15, "veli ile iletişim", "devam takibi", "sosyal-kültürel-sportif etkinlikler"]
>
> *"Öğrencilerimizin devamsızlık takipleri velilerle işbirliği içinde yürütülmekte, öğrencilere ve velilere etkin rehberlik ve yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Akademik liselerde zorlanan veya değişik nedenlerle devam etmek istemeyen öğrenciler için mesleki eğitim programları projesinin uygulamaya alınması, özellikle sağlık sorunları nedeniyle devamsızlık sorunu yaşayan bazı öğrencilere bakanlığın yönetmelik düzenlemeleriyle esneklikler sağlaması da yapılanlar arasındadır."* [OM21, "devam takibi", "veli ile iletişim", "eğitsel etkinlikler", "rehberlik çalışmaları", "mesleki eğitime yönlendirme"]
>
> *"Okula devam zorunluluğu dışında hiçbir şey yapılmıyor"* [OM22, "devam takibi", "hiçbir şey yapılmıyor"]
>
> *"Bakanlığımız mesleki eğitimde devrim yapmıştır. Tüm öğrencilere akademik eğitim vermektense mesleki eğitimin canlandırılması ve yaygınlaştırılması daha iyi olacaktır."* [OM35, "mesleki eğitime yönlendirme"]
>
> *"Mesleki eğitime önem verilmesi, evde ve hastanede eğitim hizmeti, kızlar okula kampanyaları, uygulama öğrencilerinin maaş ve sigortalarının devlet tarafından karşılanması"* [OM54, "mesleki eğitime yönlendirme", "evde ve hastanede eğitim", "maddi destek"]

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Öğrencilerin devamsızlıkları için veli bilgilendirmeleri (mesaj, mail, mektup yolu ile), ev ziyaretleri yapılmaktadır. Projelerle öğrenci okula bağlanmaya çalışılmaktadır" [OMY23, "devam takibi", "veli ile iletişim", "projeler"]

"Devamsızlık takibi ciddiyetle yapılmaktadır. Öğrencilere gerekli rehberlik ve yönlendirmeler yapılmaktadır, okul imkanları çerçevesinde maddi olanaklar sağlanmaya çalışılmaktadır. İl düzeyinde çeşitli projeler yürütülmektedir. Ayrıca ücretsiz ders kitapları, yardımcı kaynaklar, burs vs. desteği sağlanmaktadır ve MESEM'ler çoğaltılmaya, yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır." [OM85, "devam takibi", "rehberlik çalışmaları", "maddi destek", "projeler", "mesleki eğitime yönlendirme"]

Son olarak araştırma kapsamında, araştırmanın katılımcılarına öğrencilerin okul terkini önlemek için neler yapılabileceği sorulmuş, katılımcılardan elde edilen cevaplardan 37 farklı kod üretilmiş, bu kodlar ise dört kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. *Ortaöğretim öğrencilerinin okul terkini önlemek için sizce neler yapılmalıdır?*

Kategori	Kod*	f
Eğitsel öneriler	Doğru yöneltme/alan tercihi yapılmalı	60
	Okullar ilgi çekici hale getirilmeli	20
	Öğrencilere sorumluluk verilmeli/hedef kazandırmalı	7
	Öğrenciye başarı duygusu tattırılmalı	5
	Değerler eğitimi verilmeli	4
	Uygulamalar artırılmalı	4
	Son sınıf öğrenciler sadece sınavla ilgilenmeli	3
Psiko-sosyal öneriler	Sosyal/kültürel/sportif/sanatsal etkinlikler artırılmalı	49
	Rehberlik çalışmaları yapılmalı	31
	Öğrenciyi tanımalı	10
	Okul kültürü öğrencilere hissettirilmeli	7
	Öğrenciye sevildiği hissettirilmeli	7
	Öğrencilerle görüşme yapılmalı	4
Sistemsel öneriler	Mesleki eğitim özendirilmeli	50
	Maddi destek sağlanmalı	25
	Ders saatleri azaltılmalı	24
	Liseler zorunlu olmaktan çıkarılmalı	22
	Öğretim programları sadeleştirilmeli	22
	Okullardaki fiziksel yetersizlikler giderilmeli	21
	Okul türüne göre öğretim programları geliştirilmeli	12
	Okuldan kopmanın nedenleri araştırılmalı ve çözülmeli	12
	Sınıf mevcutları düşürülmeli	9
	Öğretmen/yönetici yeterlilikleri artırılmalı	9
	Devamsızlık affedilmemeli	7
	Sınıf geçme yönetmeliği değiştirilmeli	7
	Öğrenciler liselere sınavla yerleştirilmeli	5
	Disiplin kuralları düzenlenmeli	3
	Genel liselerin kontenjanları azaltılmalı	3
	Okullarda güvenlik artırılmalı	3
	Seçmeli ders sayıları artırılmalı	3
	Diğer sistemsel öneriler	12
Toplumsal öneriler	Velilerle iş birliği yapılmalı	20
	Veli eğitimleri düzenlenmeli	15
	Eğitime ilişkin toplumsal yargılar değiştirilmeli	10
	Okulun değeri artırılmalı	7

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Öğretmenin değeri artırılmalı	4
	Çocuk işçiliği önlenmeli	1

*Katılımcıların ifadelerinde birden fazla kod bulunmaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları öğrencilerin okul terkini önlemek için yapılabilecekler konusunda oldukça çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler, "eğitsel", "psiko-sosyal", "sistemsel" ve "toplumsal" olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Katılımcılar tarafından öğrencilerin okul terkini önlemek için verilen "eğitsel öneriler" arasında en çok "doğru yöneltme/alan tercihi yapılmalı" (f=60) yer almaktadır. Hemen arkasından ise "okullar ilgi çekici hale getirilmeli" (f=20) önerisi yer almaktadır. Katılımcıların, öğrencilerin okul terkini önlemek için verdikleri "psiko-sosyal öneriler" arasında ise en çok "sosyal/kültürel/sportif/sanatsal etkinlikler artırılmalı" (f=49) ve "rehberlik çalışmaları yapılmalı" (f=31) önerilerini sundukları görülmüştür. Öğrencilerin okul terkini önlemek için verilen "sistemsel öneriler"e bakıldığında ise katılımcıların en çok "mesleki eğitim özendirilmeli" (f=50), "maddi destek sağlanmalı" (f=25), "ders saatleri azaltılmalı" (f=24), "liseler zorunlu olmaktan çıkarılmalı" (f=22), "öğretim programları sadeleştirilmeli" (f=22) ve "okullardaki fiziksel yetersizlikler giderilmeli" (f=21) şeklinde önerilerde bulundukları görülmüştür. Son olarak, katılımcılar tarafından öğrencilerin okul terkini önlemek için verilen "toplumsal öneriler"e bakıldığında, en çok "velilerle iş birliği yapılmalı" (f=20), "veli eğitimleri düzenlenmeli" (f=15) ve "eğitime ilişkin toplumsal yargılar değiştirilmeli" (f=10) önerilerinin getirildiği görülmüştür. Katılımcıların bu önerilerine ilişkin örnek alıntılar şu şekildedir:

> *"Okul ortamında ders saati sayılarının azaltılması, mesleki eğitime gitmesi gereken öğrencilerin ilkokul ve ortaokuldan itibaren yönlendirilmesi, akademik olarak başarısı düşük öğrencilerin zorunlu olarak 4 yıl okullarda okumaya zorlanmaması, bu tür öğrencilerin açık lise veya mesleki eğitime yönlendirilmesi, mesleki eğitim bakımından daha cazip şartların oluşturularak el becerisi olan ve yetenekli öğrencilerin mesleki eğitimlere yönlendirilmesi."* [OM120, "ders saatleri azaltılmalı", "liseler zorunlu olmaktan çıkarılmalı", "mesleki eğitim özendirilmeli"]
>
> *"Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ortaöğretime devamını sağlamamız gerekmektedir. Bölümlerini liseye kayıtta seçtirip, derslerini seçtikleri bölümlere göre vermemiz gerekmektedir. Okulu sınav merkezi olarak değil, yeteneklerini geliştirebilecekleri sosyal olan olarak dizayn etmemiz gerekmektedir. Okula karşı önyargılarını ve olumsuz tutumlarını öğrencilerin zihinlerinden yıkmamız gerekmektedir."* [OMY59, "doğru yöneltme/alan tercihi yapılmalı", "okul türüne göre öğretim programları geliştirilmeli", "eğitime ilişkin toplumsal yargılar değiştirilmeli", "okulun değeri artırılmalı"]
>
> *"Öncelikle ortaöğretimin zorunlu olmaktan çıkarılması gerekir, okumak isteyenlere de iyi bir değerlendirme sistemi geliştirilerek ilgi ve istidatları doğrultusunda yönlendirme yapılarak ortaöğretime yönlendirilmeleri sağlanmalıdır."* [OMY54, "liseler zorunlu olmaktan çıkarılmalı", "doğru yöneltme/alan tercihi yapılmalı"]
>
> *"Öğrenciye değerli olduğunu hissettirmek, akran zorbalığını önlemek gerekiyor (bunu sadece fiziksel müdahale olarak değerlendirmemek gerekiyor, giyim, kuşam, kullanılan teknolojik aletler). Üniversitelerde öğretmenlik mesleğine daha çok kıymet verilmeli ve öğretmen adayının eğitimini tam alması sağlanmalıdır. Sahada eğitime, uygulamalı eğitime daha fazla yer verilmeli. Ortaokuldan mezun olan öğrenci akademik ya da mesleki tercihleri yaparken seçenekleri kendi kişisel gelişimine göre belirlemeli, kariyer planlamasını öğrenmeli."* [İMEM4, "öğrenciye sevildiği hissettirilmeli", "öğretmen değeri artırılmalı", "uygulamalar artırılmalı", "doğru yöneltme/alan tercihi yapılmalı"]
>
> *"Günlük ders saatinin düşürülmesi, ders çeşidinin azaltılması, 12 yıllık zorunlu eğitimin kaldırılması"* [OM96, "ders saatleri azaltılmalı", "öğretim programı sadeleştirilmeli", "liseler zorunlu olmaktan çıkarılmalı"]

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Yeni okullar açılmalı. Yarı kapasite ile çalışan aynı türdeki okulların birleştirilmesi gerekir. Binalara öğrenciler sığmıyor. Binaların fiziki kapasiteleri artırılmalı. Konferans salonu olmayan okullar var. Müdürler birbirinden salon istiyor. Öğrenci taşınıyor. Ders programlarının özellikle meslek liselerinin programlarının yeniden güncellenmesi gerekiyor. Meslek liselerinde 5 saat edebiyat, 6 saat matematik, 6 saat yabancı dil gibi fazla saatlere gerek yok. 90'lı yıllardaki gibi ders saatleri 30-35 saat aralığında kalmalı. Sosyal etkinlik proje ve uygulamaya dönük dersler tercih edilmeli. Pandemi nedeni ile bu gençlik kayıp nesil. Ancak bu şekilde okul sevdirilebilir. Sınıfta kalmayacağını bilen çocuk okula gelmiyor. Sınıf geçme yönetmeliği değişmelidir. Öğrenci gerekiyorsa sınıf tekrarı yapmalıdır. Pandemi nedeni ile kaldırılan sorumlu geçme sınırlılıkları geri gelmelidir. Devamsızlık süresi 10 güne düşmelidir. Veli gözünde okul yönetimi ve öğretmenin itibarı geri verilmelidir. CİMER, BİMER gibi uygulamalar sınırlandırılmalıdır (…) Rehberlik servislerinin çalışma yöntemleri değişmelidir. Bir odaya kapanan yenilikçi fikirlerden uzak, "mesaimi yapar giderim" zihniyetteki rehberlik öğretmenlerinin hepsi RAM'lara çekilmelidir. Müdür yardımcıları ve sınıf öğretmenleri daha fazlasını yapıyor zaten. Kaldırılan rehberlik ve yönlendirme dersi ara sınıflara geri gelmelidir. Gerçekçi sonuçlar bakanlığa yansıtılmalıdır. Amaç skor değil kaliteli eğitim olmalıdır." [OM89, "sınıf mevcutları düşürülmeli", "okullardaki fiziksel yetersizlikler giderilmeli", "okul türüne göre öğretim programları geliştirilmeli", "ders saatleri azaltılmalı", "sınıf geçme yönetmeliği değiştirilmeli", "devamsızlık affedilmemeli", "okulun değeri artırılmalı", "öğretmenin değeri artırılmalı", "rehberlik çalışmaları yapılmalı"]

"12 yıllık zorunlu eğitimden vazgeçilmeli (zorunlu kısım 4+4 olabilir), lise eğitimi zorunlu örgün eğitim algısından kurtarılmalı, akademik liselere girişte belirli bir puan üstü olma zorunluluğu getirilmeli, mesleki eğitim çok daha önemli hale gelmeli, sanayi okul işbirliği ciddi şekilde artırılmalı, mesleki eğitimde kültürel ve akademik dersler belli oranda azaltılıp mesleki ve uygulamalı derslere ağırlık verilmeli, 8 yıldan sonra (belli bir kurul veya komisyon tarafından, belirli kural ve kriterlere göre) öğrencilerin akademik veya mesleki eğitime gitmelerine karar verilmeli, bu tercih sadece veliye veya öğrenciye bırakılmamalı, açık lise ile beraber mesleki eğitim özendirilmeli." [OM85, "liseler zorunlu olmaktan çıkarılmalı", "öğrenciler liselere sınavla yerleştirilmeli", "mesleki eğitim özendirilmeli", "okul türüne göre öğretim programları geliştirilmeli", "doğru yöneltme/alan tercihi yapılmalı"]

"Her öğrenci olabildiğince iyi tanınmalı ve gözlemlenmelidir. Bu sayede ileride oluşabilecek sorunların büyük kısmı öngörülebilir ve ortaya çıkmadan önlemler alınabilir. Buradaki en büyük görev ve sorumluluk öğretmene düşmektedir. Tüm öğretmenler öğrencileri yaşadığı yerden tutun da aile bireylerine kadar bilmelidir. Kalabalık okullarda ise öğretmenlerin en azından dersine girdiği öğrencileri çok iyi bilmesi sorunların önlenmesinde ve çözümünde büyük rol oynayacaktır. Ayrıca kendisi ile ilgilenildiğini gören öğrenciler ile öğretmenler arasında güçlü bir bağ oluşacak, bu durum da okul kültürüne yansıyacaktır. Elbette %100 başarı sağlanamayabilir ancak öğrenciyi tanımak, onların okul dışındaki hayatını bilmek, sorunların çözümüne yardımcı olmak birçok problemin büyümeden çözülmesine katkı sağlayacak, öğrencinin de akademik başarısını ve okula olan bağlılığını artıracaktır." [Ö11, "öğrenciyi tanımalı", "öğrenciye sevildiği hissettirilmeli"]

"Öğrencinin okuldan kopmasının nedenleri araştırılmalı, ekonomik ise ekonomik destek sağlanmalı, ailevi problem ise sosyal hizmetlerle görüşülerek çözüm bulunmalı, kötü alışkanlığa sahip arkadaş gruplarından uzak tutmalı, okulu öğrenci için cazip hale getirmeli, okulda sadece ders ağırlıklı değil sosyal etkinlikler yapılarak öğrencilere okula ait oldukları hissettirilmeli." [OMY16, "okuldan kopmanın nedenleri araştırılmalı ve çözülmeli", "maddi destek sağlanmalı", "okullar ilgi çekici hale getirilmeli",

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"sosyal/kültürel/sportif/sanatsal etkinlikler artırılmalı", "okul kültürü öğrencilere hissettirilmeli"]

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, eğitimin çeşitli tür ve kademelerinde yer alan eğitimcilerin gözüyle genel ortaöğretimde okul terki olgusu irdelenmiştir. Eğitimciler okul terki kavramını genel itibarıyla öğrencilerin okuldan ayrılması, devamsızlık yaparak eğitim süreçlerine dâhil olmaması, öğrencilerin okula/eğitime olan inancını, ilgisini, motivasyonunu kaybetmesi ve kendini okula ait hissetmemesi olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin okul terkinin nedenleri; ailevi, çevresel/toplumsal, eğitsel, ekonomik, psikolojik, sağlık ve sistemsel olmak üzere yedi kategoriye ayrılmıştır. Ailede yaşanan sorunlar, yanlış anne-baba tutumu, aile baskısı gibi durumlar öğrencilerin okulu terk etmesine yol açan aileden kaynaklı nedenlerdir. Buna ek olarak olumsuz arkadaş çevresi, sosyal medya ve teknoloji bağımlılığı, akran zorbalığı gibi durumlar ise çevresel nedenler arasında gösterilmiştir. Okul terkine yol açan eğitsel nedenler arasında, düşük akademik başarı, hedefsizlik, yanlış yönlendirilme gibi nedenlere vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin maddi yetersizlik sebebiyle okulu terk etmesi, bir kısmının ise çalışma hayatına atılması ekonomik nedenlerin en başında yer alır. Bunun yanı sıra kötü alışkanlıklar, okul/eğitime ilgisizlik, motivasyon eksiklikleri psikolojik nedenler arasında yer alırken sağlık problemleri de öğrencilerin okul terkine yol açan bir etkendir. Son olarak ise sistemden kaynaklı olarak öğrencilerin okulu terk ettiği belirtilmiştir. Bunlar arasında lise eğitiminin zorunlu olması, okulların öğrencilerin beklentilerini karşılayamaması, eğitim sisteminin sorunları, müfredat ve sınav odaklı eğitim sistemi ön planda vurgulanan nedenlerdir. Hiçbir değişken okul terki ve devamsızlık sorununu tek başına açıklayamamaktadır (MEB & UNICEF, 2009). Eğitim çalışanları okul terkini erken süreçte başlayan birçok faktörden etkilenen karmaşık ve uzun bir süreç olarak tanımlamaktadır (Van Den Berghe vd., 2022). Okul idarecileri okul terkine sebep olan faktörlerin, %52,9'unun kişisel nedenlerden, %29,1'inin ailevi nedenlerden, %8,1'inin okul ile ilgili nedenlerden ve %9,9'unun çevresel nedenlerden kaynaklandığını düşünmektedir (Uysal vd., 2007). Ortaöğretimde öğrencinin okula düzenli devam etmemesi öğrencinin kendisinden veya arkadaş çevresinden kaynaklanabilir (Önder, 2017). Öğrencinin kırsal veya kentsel bir bölgede ikamet etmesi, ikamet edilen yerin gelişim düzeyi, büyükşehirlere yakınlık, hane halkı geliri, anne-baba eğitim seviyesi ve çevre öğrencinin okula devam edip etmemesinde etkili faktörlerdir (Tansel, 2002). Ailede yaşanan işsizlik, ailenin gelirinde düşüş yaşanmasına sebep olduğundan eğitim harcamaları da azalmakta ve bu durum da okul terki ile sonuçlanabilmektedir (Micklewright vd., 1990). Okul terki üzerine yapılan çalışmaların çoğu okul terk riski ile karşılaşan öğrencilerinin çoğunluğunun orta ve alt sosyoekonomik seviyedeki ailelerden geldiğini göstermektedir (Franklin & Streeter, 1995). Öğrenciler okul, aile ve kişisel nedenler ile okula düzenli olarak devam etmemektedir. Öğrencilerin okula yönelik tutumlarında en belirleyici unsur ise öğretmenlerdir (Yılmaz vd., 2020). Öğrencinin okulu terki kararı vermesinde; okulla ilgili olan ve okulun eğitim ortamından kaynaklanan akademik başarısızlıklar, okuldan bıkma, motivasyon eksikliği, öğretmenlerle yaşanan çatışmalar gibi birçok etken etkili olmaktadır (Fortin vd., 2013). Bu sonuçlar incelendiğinde, araştırma bulgularının diğer araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüştüğünü göstermektedir.

Bu çalışmada, ortaöğretimde öğrencilerin okul terkinin eğitimci görüşlerine göre çeşitli sonuçlara yol açtığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okula, öğrenciye ve topluma yönelik olarak üç başlıkta toplanmıştır. Buna göre okul terkinin ortaya çıkması okul açısından çeşitli disiplin sorunlarının yaşanmasına, okulun değersizleşmesine, öğrenci kaybına ve kaynak israfına yol açmaktadır. Okul terkinin öğrencileri suça meyilli hale getirebileceği, önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte okulu terk eden öğrencilerin toplumsal düzeni bozabileceği, ekonomik sorunlara yol açabileceği, toplumun eğitim seviyesinde düşüşlere yol açabileceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Shealy'in (2011) araştırmasında da vurgulandığı üzere, okulu terk eden öğrenciler giderek artan teknolojik bir toplumda daha yüksek düzeyde yoksulluk, işsizlik, daha fazla kamu yardımı ihtiyacı, kötü sağlık ve suça karışma gibi sorunlar ile karşılaşırlar.

Araştırmada katılımcılar, ortaöğretim öğrencilerinin okul terkini önlemek için okul, il ve bakanlık düzeyinde bazı girişimler olduğunu belirtmiştir. Ancak katılımcılar en çok okulların çaba gösterdiğini

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

düşünmektedir. Okul düzeyinde özellikle devamsızlık takibi ve velilerle iletişim ve rehberlik çalışmaları ile öğrencileri okulda tutmaya çaba gösterdikleri görülmektedir. İl düzeyinde daha çok projeler yoluyla öğrencilere sorumluluk vererek onların okulla/eğitimle bağının kopmasını önlemeye çalıştıklarını, bakanlık düzeyinde ise öğrencilerin okul terkini önleyecek en önemli uygulamanın mesleki eğitime yönlendirme olduğunu düşündüklerini görmek mümkündür. Katılımcı görüşlerinin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı öncülüğünde çocukların okula devamını teşvik edici çeşitli mekanizmalar söz konusudur. Örneğin, yurt, taşımalı eğitim, ücretsiz ders kitabı, şartlı eğitim yardımı, burs desteği, eğitim materyali desteği bunlardan bazılarıdır. Bu girişimlerle öğrencilerin okula devam oranlarının artırılması, dezavantaj durumlarının hafifletilmesi aracılığıyla fırsat ve imkân eşitliği sağlanması amaçlanmaktadır.

Son olarak araştırmada öğrencilerin okul terkini önlemek için çeşitli önerilere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda en büyük sorumluluğun eğitim sistemine ve okullara bırakıldığını görmek mümkündür. Katılımcılara göre ancak öğrenciler, yeteneklerine, ilgi alanlarına göre doğru alanlara yöneltilirse, mesleki eğitime özendirilirse, okullarda sosyal/kültürel/sportif/sanatsal etkinlikler artırılırsa öğrencilerin okul terkinin büyük ölçüde önüne geçilebilir. Bunların yanında öğrencilerin okul terkini önlemek için katılımcılara göre okullar ilgi çekici hale getirilmeli, rehberlik çalışmaları daha etkin bir şekilde yapılmaya devam edilmeli, ekonomik sorunlar yaşayan öğrencilere maddi destek sağlanmalı, liseler zorunlu olmaktan çıkarılarak okumak istemeyen öğrenciler zorla okula getirilmemeli, ders saatleri azaltılmalı ve öğretim programları sadeleştirilmelidir. Ayrıca eğitime ilişkin olumsuz toplumsal yargıların değiştirilmesi ve okul ile öğretmene ilişkin toplumsal değerin artırılması da verilen öneriler arasındadır. Buna ek olarak okul terkinin önemli bir göstergesi olan maddi yetersizlik konusuna dikkat çekmek gereklidir. Okul personelinin aile ile yakın çalışması okul terkinin önüne geçebilir. Okul terk riskinin düşük gelir düzeyindeki ailelerden gelen çocuklarda yüksek olduğu ve düşük gelir düzeyindeki ailelerin belirli yerlerde yaşadığı düşünüldüğünde çevre ve komşuluk ilişkilerinin okul terki üzerinde etkili olduğu düşünülebilir (Anisef vd., 2010). Okul terki uzun vadeli bir sürecin sonucudur ve genellikle 15 yaş civarında ortaya çıkmaktadır. Okulların hesap verebilirliği arttıkça okul terki oranları da düşmektedir (Bonnet & Martin, 2023). Bu doğrultuda okulların öğrencilerini izlemesi, uzun süreli devamsızlık durumları için politika ve uygulamaların geliştirilmesi ve okul çaplı girişimlerle sorunların ele alınması gerektiği önerilebilir.

KAYNAKLAR

Anisef, P., Brown, R. S., Phythian, K., Sweet, R., & Walters, D. (2010). Early school leaving among immigrants in Toronto secondary schools. *Canadian Review of Sociology, 47*(2), 103–128. https://doi.org/10.1111/j.1755-618x.2010.01226.x

Bakış, O., Levent, H., İnsel, A., & Polat, S. (2009). *Türkiye'de eğitime erişimin belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi (ERG). https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TurkiyedeEgitimeErisiminBelirleyicileri-1.pdf sayfasından erişilmiştir

Bayhan, G. & Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 107-130. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92223 sayfasından erişilmiştir.

Bonnet, J. & Murtin, F. (2023). Why do students leave school early in OECD countries? The role of regional labor markets and school policies. *Journal of Regional Science*, 1–31. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jors.12671 sayfasından erişilmiştir.

Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*(122), 19–32. https://doi.org/10.1002/cd.226

Byrne, D. & Smyth, A. (2010). *No way back? The dynamics of early school leaving. Technical Report*. Liffey Press, Dublin, Ireland. http://mural.maynoothuniversity.ie/ sayfasından erişilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

European Commission (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support.* Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf sayfasından erişilmiştir.

EUROSTAT. (2023). *Early leavers from education and training.* https://ec.europa.eu/eurostat/ sayfasından erişilmiştir.

Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 563-583. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2

Franklin, C. & Streeter, C. L. (1995). Assessment of middle-class youth at-risk to dropout: School, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*, *17*(3), 433-448. https://doi.org/10.1016/0190-7409(95)00027-A

Kızmaz, Z. (2004). Öğrenim düzeyi ve suç: suç-okul ilişkisi üzerine sosyolojik bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 291-319. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/3651/ogrenim-duzeyi-ve-suc-suc-okul-iliskisi-uzerine-sosyolojik-bir-arastirma sayfasından erişilmiştir.

Komşu, U. C. & Uysal, M. (2021). Örgün eğitimde ve yetişkin eğitiminde terk sorunu. Kızılkaya Namlı, A. (Ed.). *Eğitim ve Bilim 2021* içinde (s. 93-110). Efe Akademi Yayınları.

MEB & UNICEF (2009*). Devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi* (Taslak Rapor). https://www.academia.edu sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*. http://www.meb.gov.tr/earged/ sayfasından erişilmiştir.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Micklewright, J., Pearson, M., & Smith, S. (1990). Unemployment and early school leaving. *The Economic Journal*(100), 163–169. https://doi.org/10.2307/2234193

ODAP. (2022). *Ortaöğretimde devam ve okullaşma oranlarının artırılması teknik destek projesi TREESP2.2.ENROLMENT/P-01 Mevzuat İnceleme Raporu*. https://odap.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/07/R-1.2.1-LEGISLATION-REVIEW-REPORT_son_15.06.23.pdf sayfasından erişilmiştir.

ODAP. (2024). Hakkımızda. https://odap.meb.gov.tr/hakkimizda/ sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264130852-en

OECD. (2023). Proposal for an action plan to reduce early school leaving in Spain. *OECD Education Policy Perspectives*, No. 71, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/0c249e7a-en

Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim, 42*(190). https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/6447 sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F. & Şirin, H. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri.* TUBİTAK Proje No:107K453.

Shealy, L. C. (2011). *Building an early warning system to identify potential high school dropouts*. [Unpublished Doctoral Thesis]. The University of Arizona.

Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: individual, household and community factors. *Economics of Education Review,* 455–470. https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00028-0

Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 91-104. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1492/18041 sayfasından erişilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Uysal, A., Alp, M., Şahin, Y., Özden M., & Gürcüoğlu, Y. (2007). *Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunun sosyolojik analizi: Kütahya örneği*. 105K149 Nolu Proje raporu. Ankara: TUBİTAK.

Van Den Berghe, L., Vandevelde, S., & De Pauw, S. (2022). School dropout as the result of a complex interplay between individual and environmental factors : A study on the perspectives of support workers. *Teachers and Teaching*, *28*(5), 603–617. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062748

Yılmaz, K., Şahbaz, O., Demirciler, V. O., Alıç, U., & Koca, M. (2020). Türkiye'de öğrenci devamsızlığı ile ilgili nitel bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *9*(3), 1440-1460. https://doi.org/10.33206/mjss.672506

Extended Abstract

Dropout and early school leaving are concepts used interchangeably in the literature. While dropout can be generally defined as the behaviour of leaving school at any stage of education, early school leaving is defined by the European Statistical Office (EUROSTAT, 2023) as leaving school before completing high school. Since early school leavers may face many difficulties in joining the labour market, it is essential to follow this group closely. For employers, the education level of the people employed is becoming more critical daily. Dropping out of school at an early stage can have significant consequences for the individual and society in the long run (EUROSTAT, 2023). In Turkey, where the youth population occupies a significant place in the total population and the number of students in formal education is approaching twenty million, dropping out of school is a factor that should be emphasized. The reasons for dropping out of school may differ, but the consequences do not change much (Komşu & Uysal, 2021). Although it is difficult to distinguish between causes and consequences, it is highly likely that young people who fail in school and drop out of school experience social and emotional problems, become involved in crime and delinquency, develop harmful habits and have limited access to economic opportunities (Bradshaw et al., 2008). The rate of committing criminal acts is higher among young people who drop out of school. The fact that individuals who drop out of school are in contact with subcultural groups facilitates their involvement in crime (Kızmaz, 2004) because students who disengage from school experience social adaptation problems and become more prone to crime. In the study conducted by Bayhan and Dalgıç (2012), based on previous studies, it is stated that students who drop out of school are more likely to remain unemployed for a longer period of time, more likely to be unemployed and work for low wages, have weaker physical and mental conditions, and are more prone to crime. At the same time, these students need social assistance in adult life, experience higher unemployment rates, and cannot be included in the labor force due to a lack of education (Fortin et al., 2013). In this respect, there is a need for studies that will reveal students' reasons for dropping out of school, the possible consequences of dropping out of school, and their perspectives on preventive mechanisms. As a result of studies on dropout, students who are likely to drop out of school can be identified, and early warning systems can be established. In this study, the phenomenon of school dropout was defined from the perspectives of teachers, school administrators, and other educational administrators. Educators' ideas about the meaning and nature of school dropout and the causes and consequences of school dropout were tried to be learned. In addition, within the scope of the research, educators' opinions on the studies that should be carried out to prevent school dropout were also included. This research is a fundamental qualitative research model conducted with a qualitative approach. Basic qualitative research is "interested in how people interpret their lives, how they construct their worlds, and what meaning they add to their experiences" (Merriam, 2018, p. 23). This design makes it possible to understand people's perspectives on life and how they comprehend their experiences. Within the scope of this research, the fundamental qualitative research model was preferred as it aimed to examine and evaluate the views of education stakeholders on school dropout in secondary education. The research study group was determined according to the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods. In this context, educational stakeholders working in institutions of different types and degrees that may have an opinion on school dropout in general secondary education were reached. In this context, the research study group consisted of 226 education employees working in various positions, such as teachers, school administrators, provincial/district branch managers, provincial/district national education directors, and deputy principals. Of the participants, 46 were female (20.35%) and 180 were male (79.65%). The majority of these participants were between the ages of 35-54 (n=180, 79.65%), 27 (11.95%) were between the ages of 55-64, and 19 (8.41%) were between the ages of 25-34. The vast majority of the participants (90.71%) worked as administrators (121 school principals, 59 assistant principals, 20 branch directors, four district national education directors, and one deputy provincial, national education director), and 21 (9.29%) were teachers. When the seniority of these educators participating in the study is analyzed, it is seen that the majority of them (n=168, 74.33%) have 16 years or more seniority, 20 educators (8.85%) have 11-15 years seniority, 23 educators (10.18%) have 6-10 years seniority, and 15 educators (6.64%)

have 1-5 years seniority. In this study, an opinion form developed by the researchers was used. In the process of developing the opinion form, an item pool consisting of 12 items was created by first reading the literature. Then, the opinions of a Turkish language expert and an educational administration expert were obtained. As a result of these opinions, some items were revised and five items were removed. Thus, an opinion form consisting of seven items, including an introductory question, five discussion questions and a concluding question, was developed. The interview form consists of three sections: a section on demographic information, a section explaining the purpose of the study, and a section with research questions. Sample questions were "What does the concept of school dropout mean to you? Can you explain?", "What do you think are the reasons that cause secondary school students to dropout?". The data of the study were collected online through an opinion form consisting of open-ended questions developed by the researchers. The relevant opinion form was created on Google Forms and shared with the participants. Since the maximum diversity sampling method was used in the study, personnel working in various positions (teachers, school administrators, branch managers, etc.) and schools (general high schools, vocational high schools, etc.) were reached. After obtaining the necessary permissions, online forms were delivered to the participants through school social media groups and provincial/district directorates of national education. This data collection process took approximately two weeks. The research data were analyzed using the content analysis technique. In this direction, firstly, the answers given to the open-ended questions in the online environment were converted into Excel format. Then, the answers given to each question were analyzed comprehensively by the researchers and codes were created. Finally, the codes were combined into meaningful categories and themes, and direct quotations and reports supported the participants' opinions. In this study, the phenomenon of school dropout in secondary education was analysed from the perspective of educators involved in various types and levels of education. Educators expressed the concept of school dropout as students leaving school, not being involved in educational processes through absenteeism, losing their belief, interest, and motivation in school/education, and not feeling belonging to the school. Another conclusion reached within the scope of the research is about the reasons for dropping out of secondary education. According to the participants' views, the reasons for students' dropout from school are divided into seven categories: family, environmental/social, educational, economic, psychological, health, and systemic. In this context, family problems, wrong parental attitudes, and family pressure are the family-related reasons that cause students to dropout. In addition, situations such as negative friends, social media and technology addiction, and peer bullying are shown among environmental reasons. In this study, it was determined that students' dropouts from school in secondary education leads to various consequences. These consequences are categorised into school, student, and society. Accordingly, school dropout leads to various disciplinary problems, devaluation of the school, loss of students, and waste of resources. School dropout is a significant result in making students prone to crime. Finally, various suggestions were made in the study to prevent students from school dropout. The most significant responsibility is left to the education system and schools in this direction. According to the participants, student dropouts can be prevented to a large extent by providing vocational training, directing students to the right fields according to their talents and interests, and increasing social/cultural/sports/artistic activities in schools. In addition to these, in order to prevent students from dropping out of school, according to the participants, schools should be made more attractive, guidance activities should continue to be carried out more effectively, financial support should be provided to students with economic problems, high schools should be made non-compulsory, and students who do not want to study should not be forced to attend school, class hours should be reduced, and curricula should be simplified. In addition, changing negative social judgements about education and increasing the social value of schools and teachers were among the suggestions.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (495-511)

Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrencileri Ekran Bağımlılığından Korumaya Yönelik Çözüm Önerileri

Solution Suggestions of Turkish Language Teacher Candidates Taking Media Literacy Course to Protect Students from Screen Addiction

Sedat KARAGÜL *

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 17.09.2024
Kabul Tarihi: 23.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1551591

Anahtar Sözcükler:
Medya Okuryazarlığı
Ekran Bağımlılığı
Türkçe Öğretmeni Adayı
Çözüm Önerileri

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Medya Okuryazarlığı dersini almış olan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumaya yönelik çözüm önerilerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme stratejilerinden homojen örnekleme tekniği ile seçilen 17 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, katılımcılara verilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruya, öğretmen adaylarının yanıtlarını serbest tarzda yazmaları yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla; öğrencileri farklı etkinliklere yöneltmeye ilişkin, öğrencilerde ekran bağımlılığına yönelik farkındalık oluşturmaya ilişkin, ekran kullanımı hususunda sınırlılıklar geliştirmeye ilişkin ve rol model etkisinden yararlanmaya ilişkin çeşitli öneriler getirdikleri belirlenmiştir.

Article Information

Submission: 17.09.2024
Acceptance:23.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1551591

Key Words:
Media Literacy
Screen Addiction
Turkish Teacher Candidate
Solution Suggestions

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the solution suggestions of Turkish language teacher candidates who have taken the Media Literacy course to protect students from screen addiction. Phenomenology design, one of the qualitative research models, was used in the study. The study group of the research consists of 17 teacher candidates selected by homogeneous sampling technique, one of the purposeful sampling strategies, among the students studying in the Turkish Language Teaching undergraduate program of a foundation university in Istanbul in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The data of the study were collected by the pre-service teachers writing their answers in a free style to the question in the semi-structured interview form given to the participants. The data obtained were analysed using content analysis technique. As a result of the research, it was determined that the Turkish language teacher candidates, who constituted the study group of the research, brought various suggestions about directing students to different activities, raising awareness about screen addiction in students, developing limitations on screen use and benefiting from the role model effect in order to protect students from screen addiction.

Atıf İçin

Karagül, S. (2025). Medya Okuryazarlığı Dersini Alan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğrencileri Ekran Bağımlılığından Korumaya Yönelik Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 495-511. doi: tsadergisi.1551591

* Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, sedatkaragul@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1829-2809

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Son yıllarda meydana gelen yoğun teknolojik gelişmelerle birlikte, medya araçları da toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Birçok işlevi bünyesinde barındıran ve özelliklerine göre çeşitli kategorilere ayrılan medya araçları, oldukça devingen bir yapıya bürünmekte ve toplumun tüm katmanlarındaki insanları etkilediği gibi çocukları da büyük ölçüde etkisi altına almaktadır.

Kitlesel medya ve etkileşimli teknolojik araçlar, son yıllarda sonucu kolaylıkla öngörülemeyen ölçüde yaygınlaşarak modern sosyokültürel bağlamlar hakkında dönütler sunan özgün platformlar hâline gelmiştir. Bu araçlar, bu yönüyle çocukların gelişim aşamalarını biçimlendiren baskın etkinlikler niteliği kazanmıştır. Bu nitelik, onlara çocukların başarı tanımı, öncelikleri, yaşamdan ve diğer insanlardan beklentileri gibi değerlerini belirleme ya da etkileme özelliğini kazandırmaktadır (Çamalan ve Demirbaş, 2014; Wartella vd., 2016; Yılmaz ve Güney, 2021).

Medya sektöründe gözlenen son gelişmelerle birlikte çocukları en çok etkileyen çevresel etmenlerin başında medya araçlarının geldiği söylenebilir. Özellikle son yıllarda çocuklara yönelik medya anlayışı büyük bir gelişim ve değişim sergilemiştir. Bu süreçte çocuklara yönelik televizyon kanallarının sayısında çok büyük bir artış yaşanmakla birlikte bilgisayar oyunları ve internet uygulamaları çocukların sosyal çevresini adeta kuşatmıştır (Görmez, 2020; Sağlam, 2024; Sayın ve Aydın, 2018; Üstündağ, 2020). Çocukların yaşam alanlarının her türlü medya aracıyla yoğun ölçüde kuşatılmış olması, medyanın çocuklar tarafından kontrolsüz ve bilinçsiz kullanımı sonucunu da beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte 2019 yılının başlarında tüm dünyayı etkisi altına alan korona virüs salgını, eğitim öğretim faaliyetlerinin de medya araçları kanalıyla gerçekleştirilmesine neden olmuş, böylelikle öğrenciler günlük yaşamlarının çok büyük bir bölümünü ekran başında geçirmek durumunda kalmışlardır.

Teknolojik gelişmelerin doğal bir sonucu olarak dijital medya araçlarının yaygınlaşması, yazılı medya araçlarının yerini yavaş yavaş dijital medya araçlarına bırakması, fiziksel oyunların yerini dijital oyunların alması ve korona virüs salgınıyla başlayan uzaktan eğitim uygulamalarının bu araçlar kanalıyla gerçekleştirilmesi vb. nedenler, öğrencileri "ekran bağımlılığı" olarak adlandırılan bir bağımlılık tehlikesiyle karşı karşıya bırakmıştır (Akça, 2018; Çakır, 2013; Çom Aybal, 2021; Deniz, 2022; Duygulu, 2021; Yıldız ve Bektaş, 2021). Bu noktada son yıllarda sosyal medya uygulamalarının başta gençler ve çocuklar olmak üzere toplumun hemen her kesimindeki insanlar tarafından yoğun olarak kullanılması da ekran bağımlılığının en temel nedenleri arasında yer almaktadır. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada (Clement, 2020), 2007 yılından günümüze değin dünya çapında sosyal medya kullanımının %25'ten fazla artarak 2,8 milyar kullanıcıdan 3,6 milyar kullanıcıya yükseldiği belirtilmiş, bununla birlikte 2025 yılında sosyal medya kullanan insan sayısının 4,4 milyara ulaşacağı öngörüsü paylaşılmıştır. Kitchner ve Zoe (2021) tarafından yapılan bir araştırmada da son yıllarda sosyal medyanın yoğun bir biçimde kullanılmasının, özellikle gençlerin ekran başında geçirdikleri saat sayısını dijital bir bağımlılığa neden olacak ölçüde arttırdığı vurgulanmıştır. Ekran bağımlılığının bir diğer nedeni de Şirin (2022)'in de belirttiği gibi, çocuğun ev dışı sosyalleşme ortamlarının giderek azalmasıdır. Açık alanda oyun oynama gereksinimi yeterince karşılanmayan çocuğun arkadaşlık ilişkilerinin hem nicelik hem de nitelik bakımından yetersiz kalması, çocukta güven duygusunun azalmasına zemin hazırlamakta, sosyal yeteneklerinin farkına varamayan çocuğun da ekran bağımlılığı giderek artmaktadır.

Çocuklardaki zarar görmüş nörolojik ödül sistemi ve dürtü kontrol mekanizmasını içermekle birlikte ekranla ilgili genel bağımlılıklara atıfta bulunarak ilk kez 2017 yılında Aric Sigman tarafından kullanılan "ekran bağımlılığı" terimi (Furuncu, 2019) bilgisayar, telefon, televizyon, tablet vb. teknolojik araçlar karşısında gereğinden fazla, günlük yaşamı aksatacak ölçüde vakit geçirme ve bu kitle iletişim araçlarına yönelik iradeyi kontrol edememe durumu olarak tanımlanabilir. Young (1996) tarafından da ekran bağımlılığı, dijital bir ekrana sahip her türlü cihazın ölçüsüz ve kontrolsüz kullanımı ve bunun sonucunda sorumlulukların ertelenmesi ya da yerine getirilememesi durumu biçiminde ifade edilmiştir.

Ekran bağımlılığının başlıca belirtileri arasında "ekran karşısında çok fazla zaman geçirmek, kişinin ailesine ya da arkadaşlarına ekran karşısında harcadığı vakit ile ilgili yalan söylemesi, çevresindekilerle yüz yüze iletişim kurma konusunda isteksiz davranmak, ekran karşısında daha fazla kalabilmek için yaşamındaki bazı sorumlulukları yerine getirmemek, ekran karşısında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olamayınca rahatsızlık hissetmek ve öfkelenmek" (Sousa Tavares vd., 2022; Temiz Arslan, 2022; Topçuoğlu ve Kuruçay, 2022) gibi semptomlar yer almaktadır. Buna göre ekran bağımlılığı tanısının konmasında belirleyici temel unsurun ekran başında çok fazla zaman harcanması olduğu görülmektedir. Ekran başında geçirilen sürenin ekran bağımlılığı ile önemli ölçüde pozitif korelasyon gösterdiği ve ekrana aşırı bağlı kalma süresinin ekran bağımlılığı riskini artırabileceği yapılan bilimsel araştırmalarla (Anitha vd., 2021; Gong vd., 2022; Li vd., 2022; Lin vd., 2020) ortaya konmuştur.

Ekran bağımlılığı da tıpkı diğer bağımlılıklar gibi son derece tehlikeli sonuçlar doğurabilecek bir potansiyele sahiptir. Singh (2022)'e göre ekran bağımlılığı, beynin çalışma biçimini etkileyerek yorgunluk, kaygı ve depresyonla sonuçlanan kimyasal dengesizliğe neden olmaktadır. Bununla birlikte çocukların odaklanmalarını ve öğrenme yeteneklerini önemli ölçüde olumsuz etkileyen ekran bağımlılığı, kişinin iradesini yok ederek özsaygısını ve özgüvenini de kaybetmesi sonucunu doğurmaktadır. Kişinin toplumsal çevresinden uzaklaşarak yalnızlaşması ve sosyal becerilerinin giderek zayıflaması da ekran bağımlılığının bir diğer sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hari (2022)'ye göre de fiziksel ve zihinsel bitkinliğin artması, okuma süresinin giderek azalması, stres artışı ve tetiklediği teyakkuz hâli, beslenme düzeninin bozulması, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun artması ekran bağımlılığının yaygın sonuçları arasında yer almaktadır. Koyuncu (2022) tarafından yapılan bir araştırmada da çocuklarda yaygın olarak görülen ekran bağımlılığının çocuklardaki alt ekstremite fonksiyonel kas kuvvetini anlamlı ölçüde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Köprülü (2014), konuyla ilgili yaptığı bir çalışmada, ekran bağımlılığına sahip çocuklarda giderek artan hareketsizliğe ve beslenme alışkanlıklarında meydana gelen bozulmalara bağlı olarak obezite, kolesterol yüksekliği, insülin direnci ve şeker hastalığı gibi rahatsızlıkların gelişebileceğini belirtmiştir. Ekrana uzun süre maruz kalmanın epileptik felçlere neden olabileceği, bazı bilgisayar oyunlarında belli aralıklarla yanıp sönen görüntülerin özellikle ışığa duyarlı olan epilepsi hastalarını olumsuz etkileyebileceği bazı bilimsel çalışmalarda (Subrahmanyam vd., 2000) belirtilmektedir.

Ekran bağımlılığının kişiler üzerindeki olumsuz etkileri ve son yıllarda teknolojinin insan yaşamında kontrol edilmesi güç boyutlara ulaşması sonucunda "medya okuryazarlığı" kavramı gündeme gelmiş ve bu kavrama bir tür "koruyucu kalkan" ya da "süzgeç" görevi yüklenmiştir. Medya okuryazarlığı, 1960'lı yıllarda Amerika'da televizyonun eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmasından sonra büyük ilgi görmeye başlamış, 1970'li yıllarda da Kanada ve İngiltere başta olmak üzere Avrupa ülkelerinde medya çalışmalarının gündeme gelmesiyle giderek yaygınlaşmıştır. 1960'lı yıllarda özellikle UNESCO "herkes için iletişim – information for all" sloganıyla medya okuryazarlığı kavramının yaygınlaşmasına ve bu konuda kişilerin ve kitlelerin bilinçlenmesine öncülük etmiştir (Asrak Hasdemir ve Demirel, 2012). 1980'li yılların sonlarına doğru ise medyanın gittikçe küreselleşmesi, dünyadaki tüm insanların medyanın olumsuz etkilerinden korunması gerektiği görüşünü öne çıkarmış, çeşitli projelerde uluslararası kurum ve kuruluşlar, medya okuryazarlığı eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır (Aksu, 2019). Türkiye'de ise medya okuryazarlığı kavramı ilk olarak, 2004 yılında kurulan "Şiddeti Önleme Platformu"nda tartışılmaya başlanmış, bu kavrama yönelik bilinçlenmenin giderek artması sonucunda Radyo Televizyon Üst Kurulu ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında bir işbirliği protokolü imzalanmış ve 2006-2007 öğretim yılında farklı bölgelerdeki beş ilköğretim okulunda pilot uygulaması gerçekleştirilen medya okuryazarlığı dersi, 2007-2008 öğretim yılından itibaren ülke genelinde ortaokul öğrencilerine seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Altun, 2009; Arhan ve Yavuz, 2016; Asrak Hasdemir ve Demirel, 2012; Gün ve Kaya, 2017; Kaplan, 2017; Kesici ve Kızılkaya, 2016; Semiz, 2013; Özmen, 2020; Potur, 2023; Tanrıkulu, 2019; Tanrıverdi ve Apak, 2010).

Ekran bağımlılığının öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileme potansiyelinin bulunması, medya okuryazarlığının, ortaokullarda seçmeli bir ders olarak okutulmaya başlanmasının en önemli gerekçelerinden biridir (Sayar, 2022). Özsaygısını ve özgüvenini yitirmiş, içinde yaşadığı sosyal çevreden soyutlanmış, odaklanma ve öğrenme yeteneği köreltilmiş bir öğrencinin okul türü öğrenmenin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerilere ulaşması gittikçe güçleşmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarını artırmak adına alınması gereken önlemlerin başında onları ekran bağımlılığından korumak gelmelidir. Bu bağlamda özellikle öğretmenler ve öğretmen adayları, öğrencileri ekran bağımlılığından korumaya yönelik çözüm önerileri geliştirmeli ve gerek eğitim ortamlarında gerekse okul dışı ortamlarda bu önerileri yaşama

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

geçirmeye dönük bilinçli bir çaba içinde olmalıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hem medya okuryazarlığı dersini nitelikli ve amaca uygun bir anlayışla tasarlayabilecek ve işleyebilecek bir yeterliğe ulaşabilmeleri hem de öğrencileri ekran bağımlılığından koruyabilecek önlemleri yaşama geçirebilecek bir yetkinliğe sahip olabilmeleri için hizmet öncesi eğitimde bu dersi almış olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu anlayış çerçevesinde medya okuryazarlığı dersi, eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında alan eğitimi zorunlu dersleri arasında, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programlarında alan eğitimi seçmeli dersleri arasında, Özel Eğitim Öğretmenliği dışındaki diğer lisans programlarında ise genel kültür seçmeli dersleri arasında yer almaktadır.

20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ekinde yer alan Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarına İlişkin Çizelge'de medya okuryazarlığı dersini yürütecek öğretmenlerle ilgili olarak "Öncelikle üniversitelerin Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup hâlen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapanlar ile Gazetecilik Alanı, Radyo-Televizyon Alanı Öğretmenleri olmak üzere, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri tarafından okutulur." ibaresi yer almaktadır. Bu karar gereğince medya okuryazarlığı dersi ortaokullarda Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Bilişim Teknolojileri öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu bağlamda Bakanlık tarafından meslek yaşamlarında medya okuryazarlığı dersini vermekle yükümlü tutulan Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet içi eğitim süreçlerinde medya okuryazarlığına yönelik en az bir ders almış olmaları ve medya okuryazarlığının sağladığı olanaklardan yararlanarak öğrencilerin medya ve teknoloji kaynaklı yaşadığı sorunların çözümünde etkin rol alabilecek bir yetkinliğe ulaşmalarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, hizmet öncesi eğitim sürecinde medya okuryazarlığı dersini almış olan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak için geliştirmiş oldukları çözüm önerilerini belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini "Medya Okuryazarlığı dersini almış olan Türkçe öğretmeni adaylarının öğrencileri ekran bağımlılığından korumaya yönelik çözüm önerileri nelerdir?" ifadesi oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) çalışmasıdır. Olgubilimsel araştırma, kişilerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Ersoy, 2016). Buna göre bu yöntemde, katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda görüşleri, algıları ve deneyimleri belirlenmeye çalışılır (Gillham, 2000). Bu çalışmada da medya okuryazarlığı dersini almış olan Türkçe öğretmeni adaylarının kendi bakış açılarından, öğrencileri ekran bağımlılığından korumaya yönelik algı ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırmanın olgubilim deseninde tasarlanması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesinin Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme stratejilerinden homojen örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 17 öğretmen adayından (4 erkek, 13 kız) oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının belirlenmesinde, öğrencilerin çalışmaya katkı sağlamaya gönüllü olmalarına ve lisans düzeyinde "Medya Okuryazarlığı" dersini almış olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının kimlik bilgileri saklı tutulmuş ve katılımcılar, $Ö_1$'den $Ö_{17}$'ye kadar rumuzla ifade edilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, katılımcıya kendini ifade etme olanağı veren ve çalışmayla ilgili ayrıntılı bilgi sağlayabilen veri toplama araçlarından biridir (Büyüköztürk vd., 2018).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, "Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak için hangi önlemlerin alınmasını önersiniz?" biçiminde bir açık uçlu soru sorulmuş ve katılımcılardan bu soruya oluşturdukları yanıtları, yazılı olarak görüşme formuna aktarmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, katılımcılara verilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruya öğretmen adaylarının yanıtlarını serbest tarzda yazmaları yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara kimlik bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı, hiçbir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı, görüşme formuna yazmış oldukları yanıtların yalnızca bilimsel bir çalışmada kullanılacağı bilgisi çalışmanın öncesinde bildirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formuna yazmış oldukları yanıtların içerik analizi yoluyla çözümlenmesi sonucunda elde edilmiştir. Bu çözümleme sürecinde elde edilen veriler, ilk döngü kodlama yöntemlerinden biri olan betimleyici kodlamaya tabi tutulmuştur (Saldana, 2009). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların verdiği yanıtların fenomenoloji desenine uygun olarak içerik analizine tabi tutulması sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının öğrencileri ekran bağımlılığından korumaya yönelik getirmiş olduğu çözüm önerileri dört farklı tema altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; "öğrencileri farklı etkinliklere yöneltmeye ilişkin öneriler", "farkındalık oluşturmaya ilişkin öneriler", "sınırlılıklar geliştirmeye ilişkin öneriler" ve "rol model etkisinden yararlanmaya ilişkin öneriler" olarak adlandırılmıştır. Yapılan çözümlemeler sonucunda her bir temanın altında yer alabilecek kodlar belirlenmiş, bu kodların sıklık (frekans) değerleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

Wolcott (1994), nitel çalışmalarda gerçekleştirilen veri analizinde, elde edilen verilerin özgün biçimine olabildiğince sadık kalınarak ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşım çerçevesinde verileri okuyucuya sunmak gerektiğini belirtmektedir. Coşgun İlgar ve İlgar (2014) da bu noktada nitel çalışmalarda görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini nesnel ve somut olarak aktarmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmesinin, ulaşılan bulguları etkin bir biçimde ve düzenlenmiş olarak okuyucuya sunmaya katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirtmiş oldukları görüş ve önerilere doğrudan alıntılar yoluyla çalışmada sıklıkla yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırma sürecinin tüm aşamalarının ayrıntılı olarak açıklanması ve raporlaştırılması yoluyla sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda bu çalışmada da araştırma sürecinin tüm aşamalarında yapılan işlemler, ayrıntılarıyla raporlaştırılmış, böylece çalışmanın geçerli bir nitelik kazanmasına çaba gösterilmiştir.

Araştırmanın güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla başka bir araştırmacıdan yardım istenmiş, böylelikle kodlama işlemi sırasında veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık katsayısını hesaplamak için Miles ve Huberman (1994)'ın "Güvenirlik katsayısı = Görüş birliği sağlanan kod / (Görüş birliği sağlanan kod + Görüş ayrılığı olan kod) x 100" biçimindeki formülünden yararlanılmıştır. Bu işlem sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre çalışmanın güvenilir bir çalışma olduğunu söylemek mümkündür. Üzerinde uzlaşılamadığı belirlenen veriler, araştırmacı ve uzman tarafından birlikte çözümlenmiş ve görüş alışverişinde bulunularak uygun temaya kodlanması yönünde uzlaşıya varılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, öğrencileri ekran bağımlılığından korumaya yönelik çözüm önerileri tablolar hâlinde sunulmuş ve katılımcıların belirttikleri görüşlerden bazılarına örnek olarak yer verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öğrencileri Farklı Etkinliklere Yöneltmeye İlişkin Öneriler

Medya Okuryazarlığı dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarından araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, öğrencileri farklı etkinliklere yöneltmeye ilişkin getirmiş oldukları çözüm önerileri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. *Katılımcıların Öğrencileri Farklı Etkinliklere Yöneltmeye İlişkin Önerileri*

Öneriler	Katılımcı	f
Arkadaşlarıyla zaman geçirmeleri sağlanmalı	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$, $Ö_{16}$, $Ö_{17}$	12
Kitap okumaları teşvik edilmeli	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$	10
Çocuklarla oyunlar oynanmalı	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_9$, $Ö_{14}$	6
Spor yapmaları teşvik edilmeli	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$	5
Sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere yöneltilmeli	$Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{13}$	4
Hoşça vakit geçirebilecekleri mekanlara götürülmeli	$Ö_6$, $Ö_9$, $Ö_{13}$, $Ö_{17}$	4
Bir hobi edinmeleri sağlanmalı	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_{10}$	3
Bulmaca çözme alışkanlığı kazandırılmalı	$Ö_{13}$	1
Resim, müzik gibi çeşitli sanat dallarına yönlendirilmeli	$Ö_{11}$	1
Seyahat etmeleri sağlanmalı	$Ö_{11}$	1
Yeni bir dil öğrenmeleri teşvik edilmeli	$Ö_{11}$	1

Tablo 1'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla onları farklı etkinliklere yöneltmek üzere 11 farklı öneride bulundukları görülmektedir. Bu önerilerden sıklığı en yüksek olanı, 12 farklı katılımcı tarafından yöneltilen "arkadaşlarıyla zaman geçirmeleri sağlanmalı" önerisidir. Bu öneriyi 10 farklı katılımcının getirmiş olduğu "kitap okumaları teşvik edilmeli" önerisi takip etmektedir. "Çocuklarla oyunlar oynanmalı" önerisi 6 katılımcı tarafından, "spor yapmaları teşvik edilmeli" önerisi 5 katılımcı tarafından, "sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere yöneltilmeli" önerisi ile "hoşça vakit geçirebilecekleri mekanlara götürülmeli" önerisi 4 katılımcı tarafından, "bir hobi edinmeleri sağlanmalı" önerisi 3 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla onları farklı etkinliklere yöneltmek üzere getirilen önerilerden sıklıkları en az (f=1) olan öneriler ise "bulmaca çözme alışkanlığı kazandırılmalı", "resim, müzik gibi çeşitli sanat dallarına yönlendirilmeli", "seyahat etmeleri sağlanmalı" ve "yeni bir dil öğrenmeleri teşvik edilmeli" önerileridir.

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumada, onların arkadaşlarıyla daha çok zaman geçirmelerinin yararlı olacağını düşünen katılımcıların ifadelerinden bazıları, doğrudan alıntılar biçimde aşağıda sunulmuştur:

"*Öğrencinin okul harici zamanlarda arkadaşlarıyla buluşmasına izin verilmeli. Zaten buluşuyorsa mantıklı çerçevede biraz daha uzatılmalı*." ($Ö_2$)

"*Çocuklara arkadaşlarıyla vakit geçirebileceği ortamlar hazırlamalıyız. Beraberken ekranla ilgilenmeyecekleri ortamlar olmalı*." ($Ö_4$)

"*Çocukları arkadaşlarıyla zaman geçirmeleri için teşvik etmeliyiz*." ($Ö_6$)

"*Arkadaşlarıyla birlikte dışarıda oyun oynamalarını teşvik etmelisiniz*." ($Ö_9$)

"*Öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte yüz yüze konuşurlarsa yani sosyalleşirlerse daha az ekrana bakarlar. Bu sebeple ailelerin çocuklarının arkadaşlarını da tanıyarak çocuklarının arkadaşlarıyla zaman geçirmesine izin vermelidirler*." ($Ö_{17}$)

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak için onları kitap okumaya yönlendirmek gerektiğini belirten öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Çocuğunuz evde çok yaramazlık yapıyor diye susması için eline teknolojik araç değil, okuma kitabı verin. Unutmayın çocuklar telefonla değil, sizin sevginizle ve ona karşı sergilemiş olduğunuz tavırlara karşı bir tutum sergileyecektir*." ($Ö_8$)

"*Çocuğa kitap okuma alışkanlığı edindirilebilir*." ($Ö_{10}$)

"*Çocukları ekran bağımlılığından korumak için kitap okumaya daha çok teşvik edebiliriz. Çocuk kitap okuyarak ekran bağımlılığından bir nebze uzaklaşabileceğini düşünüyorum. Bu noktada kitap okumaya özendirebilmek çok önemlidir*." ($Ö_{11}$)

"*Aileler ve öğretmenler öğrencilerin yanındayken kitap okuyarak onları kitap okumaya teşvik edebilir. Özellikle evdeyken aileler çocuklarıyla birlikte kitap okumaları çocuklarının kitabı sevmesini sağlayacaktır. Çocuklar büyüklerini örnek aldığı için bu önemlidir. Bu sayede öğrenciler daha az ekrana bakmış olacaktır*." ($Ö_{17}$)

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan "çocuklarla oyunlar oynanmalı" önerisini getirenlerin bazı örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"*Satranç, domino gibi daha sosyal oyunlar öğretilmelidir*." ($Ö_1$)

"*Ailecek oynamaya elverişli oyunlar alınmalı veya evdeki malzemelerle rahatça oynanabilen oyunlar oynanmalı*." ($Ö_2$)

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak adına "spor yapmaları teşvik edilmeleri" görüşünü belirten katılımcıların örnek ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"*Bağımlılıkla mücadelede spor aktiviteleri çok faydalıdır. Öğrenci, spor aktivitelerine teşvik edilmelidir*." ($Ö_1$)

"*Bir başka madde olarak çocukları spora teşvik edebiliriz. En azından boş zamanlarında spor yaparak bu ekran bağımlılığından kurtarabiliriz. Ekrana bakarak sadece bir yerde oturup boşa zaman harcayacaklarına en azından spor yaparak sağlıklı bir hayat yaşayabilirler*." ($Ö_3$)

"*Farklı spor dallarıyla uğraşmak ekran bağımlılığını azaltabilir. Çocuk gün içinde yorulacağı için zaten teknolojik bir araca ihtiyaç duymayacaktır. Bu kısımda önemli olan çocuğun kendine uygun, sevebileceği bir spor dalını bulabilmesidir*." ($Ö_{11}$)

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumada onların sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere yöneltilmesinin etkili olabileceğini belirten katılımcıların ifadelerinden bazıları şöyledir:

"*Çocuklarınızla sosyal aktivitelere katılın. Örneğin tiyatro, sinema vs. olabilir*." ($Ö_8$)

"*Öğrencileri akranlarıyla buluşturarak tiyatro gibi kültürel etkinliklere yönlendirebiliriz*." ($Ö_{13}$)

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan "çocuklar hoşça vakit geçirebildikleri mekanlara götürülmeli" önerisini getiren öğretmen adaylarının doğrudan alıntılanan ifade örneklerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"*Öğrencilerle birlikte spor müsabakalarına giderek ekran bağımlılığından biraz da olsa korumuş oluruz*." ($Ö_{13}$)

"*Aileler, dışarıya çıkıp çocuklarını güzel yerlere götürürlerse çocuklar orada eğlenerek ve mutlu olarak telefon veya televizyonu düşünmeyeceklerdir*." ($Ö_{17}$)

Katılımcılar arasından "çocuğun bir hobi edinmesi sağlanmalı" önerisini getiren öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

"*Öğrencinin ilgili olduğu alan ile ilgili kurslara gitmesi sağlanabilir*." ($Ö_2$)

"*Çocuğun bir hobi edinmesine yardımcı olunabilir*." ($Ö_{10}$)

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak için onları farklı etkinliklere yönlendirmek adına katılımcılardan birer kez (f=1) getirilen "bulmaca çözme alışkanlığı kazandırılmalı", "resim, müzik gibi çeşitli sanat dallarına yönlendirilmeli" ve "seyahat etmeleri sağlanmalı", "yeni bir dil öğrenmeleri teşvik edilmeli" önerilerine yönelik doğrudan ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Evde ya da dışarıda öğrenciler ile birlikte bilmece ya da bulmaca çözerek öğrencinin hem keyifli zaman geçirmesini sağlarız hem de söz dağarcığını geliştiririz.*" ($Ö_{13}$)

"*Sanatla uğraşmak bazı çocukların ilgisini çekebilir. Sanat ruhu doyuran bir şey olduğundan sanatla uğraşan bir çocuğun ekrana bağımlı olabileceğini düşünmüyorum. Örneğin resim yapmak, yeni bir enstrüman çalmak ruhu besleyen ve bu tür bağımlılıklardan uzaklaştıran şeylerdir.*" ($Ö_{11}$)

"*Çocuğun ilgisine göre yeni bir dil öğrenmek, yeni yerler keşfetmek çocuğun ilgisini başka yöne çekebilir.*" ($Ö_{11}$)

Farkındalık Oluşturmaya İlişkin Öneriler

Medya Okuryazarlığı dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarından araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, farkındalık oluşturmaya ilişkin getirmiş oldukları çözüm önerileri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. *Farkındalık Oluşturmaya İlişkin Öneriler*

Öneriler	Katılımcı	f
Ekran bağımlılığının zararları anlatılmalı	$Ö_1$ $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_7$, $Ö_{16}$, $Ö_{12}$	6
Ebeveynler bilinçlendirilmeli	$Ö_1$, $Ö_5$, $Ö_{13}$, $Ö_{14}$	4
Sorumluluk duygusu kazandırılmalı	$Ö_4$, $Ö_5$	2
Teknolojiyi bilinçli kullanmaları sağlanmalı	$Ö_4$, $Ö_7$	2
Ekran bağımlılığının nedenleri araştırılmalı	$Ö_4$	1

Tablo 2'ye göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla farkındalık oluşturmak üzere 5 farklı öneride bulundukları görülmektedir. Bu önerilerden sıklığı en yüksek olanı, 6 farklı katılımcı tarafından yöneltilen "ekran bağımlılığının zararları anlatılmalı" önerisidir. Bu öneriyi 4 farklı Türkçe öğretmeni adayının getirmiş olduğu "ebeveynler bilinçlendirilmeli" önerisi takip etmektedir. "Sorumluluk duygusu kazandırılmalı" ve "teknolojiyi bilinçli kullanmaları sağlanmalı" önerileri 2 farklı katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenleri tarafından farkındalık oluşturmaya ilişkin getirilen önerilerden sıklığı en az olanı (f=1) ise "ekran bağımlılığının nedenleri araştırılmalı" önerisidir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan ekran bağımlılığına ilişkin farkındalık oluşturmak adına "ekran bağımlılığının zararları anlatılmalı" önerisini getiren Türkçe öğretmeni adaylarının bazı örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"*Sosyal medya ve oyunların zararları hakkında bilgilendirme yapılabilir.*" ($Ö_1$)

"Onları korkutmayacak şekilde ekran bağımlılığının zararlarından ve sonuçlarından bahsedebiliriz." ($Ö_4$)

"*Öğretmenler olarak sınıf içerisinde medya okuryazarlığı dersi kazanımları Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi içerisinde yer alan kazanımlarla ilişkilendirilerek çocuğa ekran bağımlılığının zararları anlatılmalıdır.*" ($Ö_7$)

Katılımcılar arasından "ebeveynler bilinçlendirilmeli" önerisini getiren öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

"*Anne babalar bu bağımlılıkla ilgili bilinçli olmalıdır, farkındalık eğitimleri almalıdır.*" ($Ö_{13}$)

"*Bu bağımlılığa yakalanmama ya da bundan kurtulmanın ilk şartı çocuğun ebeveyninin bilinçlendirilmesidir. Bu aşamanın ardından bilinçlenen bir veli, çocuğuna nasıl yaklaşacağını, onu etkilemeden bağımlılıktan nasıl kurtarabileceğini bilir.*" ($Ö_{14}$)

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak adına "sorumluluk duygusu kazandırılmalı" görüşünü belirten katılımcıların ifadeleri şöyledir:

"*Onlara sorumluluk duygusu kazandıracak uğraşlar bulmalıyız.*" ($Ö_4$)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Öğrencilere gün içerisinde sorumluluklar verilmeli ve bu sorumluluklar öğrencilerin telefon-internet erişimine ihtiyaç duymadan yapabileceği türden olmalı*." ($Ö_5$)

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak için teknolojiyi bilinçli kullanmalarının sağlanması gerektiğini düşünen katılımcıların örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"*Teknolojiyi bağımlı hale gelmeden kullanabileceğini ona göstermeliyiz. Arasındaki farkı ona anlatmalıyız*." ($Ö_4$)

"*Medya araçlarının doğru zamanda ve doğru yerde nasıl kullanılacaklarına ilişkin bilgileri aktarmalıyız*." ($Ö_7$)

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 1 Türkçe öğretmeni adayı ($Ö_4$), öğrencileri ekran bağımlılığından korumak adına "ekran bağımlılığının nedenleri araştırılmalı" önerisini getirmiştir. Bu katılımcının ifadesi aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

"*Bu problemin derinine inerek çözüm yolları aramalıyız. Çocuğun ruh halini göz önünde bulundurmalıyız. Çocuğun ev, okul ortamını incelemeliyiz ve en iyi hale getirmek için çabalamalıyız*." ($Ö_4$)

Sınırlılıklar Geliştirmeye İlişkin Öneriler

Medya Okuryazarlığı dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarından araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, sınırlılıklar geliştirmeye ilişkin getirmiş oldukları çözüm önerileri Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Sınırlılıklar Geliştirmeye İlişkin Öneriler*

Öneriler	Katılımcı	f
Ekran başında geçirdikleri süreye sınır getirilmeli	$Ö_1$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$	6
Günlük plan yapmaları sağlanmalı	$Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_{10}$	3
Belirli bir zaman aralığında ekran başında olmalarına izin verilmeli	$Ö_1$, $Ö_{12}$	2
Zararlı içerikleri filtreleyen internet paketleri kullanılmalı	$Ö_1$, $Ö_5$	2

Tablo 3'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla sınırlılıklar geliştirmek üzere 4 farklı öneride bulundukları görülmektedir. Bu önerilerden sıklığı en yüksek olanı, 6 farklı katılımcı tarafından yöneltilen "ekran başında geçirdikleri süreye sınır getirilmeli" önerisidir. Bu öneriyi 3 farklı Türkçe öğretmeni adayının getirmiş olduğu "günlük plan yapmaları sağlanmalı" önerisi takip etmektedir. "Belirli bir zaman aralığında ekran başında olmalarına izin verilmeli" önerisi ile "zararlı içerikleri filtreleyen internet paketleri kullanılmalı" önerisi 2'şer kez dile getirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarından, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak üzere "ekran başında geçirdikleri süreye sınır getirilmeli" önerisini getiren katılımcıların doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"*Ekran başında geçirdikleri zamana sınırlandırma getirmeliyiz. Başlarda bir ödül koyarak bu duruma alışmalarını kolaylaştırabiliriz*." ($Ö_4$)

"*Anne ve babalar çocuklarını ekran karşısında belirli bir sürede tutmaya çalışmalıdır. Çocuklara ait cep telefonu ve bilgisayara da belirli bir süre kısıtlaması getirilebilir*." ($Ö_7$)

"*Çocuğumuz eğer teknolojik araçlarla çok sık vakit geçiriyorsa onun elinden telefonu, tableti, televizyonu vs. almak yerine belirli bir süre ile sınırlandırmalıyız. Örneğin bir çocuk çok uzun süre televizyon izliyorsa evde tamamen televizyon kaldırılmamalı, belli bir süre tabii tutulmalıdır*." ($Ö_8$)

Katılımcılar arasından "günlük plan yapmaları sağlanmalı" önerisini getiren öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Günlerini planlamak için olanak tanınmalı ve çok fazla boş vakit ayırmamaları salık verilmeli.*" ($Ö_5$)

"*Çocuklarınızla planlamalar yapın. Şu saatte bunu yapalım gibisinden günlük planlar oluşturun. Çocuğunuzla geçirdiğiniz her vakit onun yararına olacaktır*." ($Ö_8$)

"*Çocuğun teknolojik araçlarla geçirdiği süre ebeveynleri tarafından kontrol edilebilir ve bu süreyi çocukla beraber ayarlamak adına çocuğun günlük rutinlerine göre planlama yapılabilir*." ($Ö_{10}$)

Öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla "belirli bir zaman aralığında ekran başında olmalarına izin verilmeli" önerisini getiren Türkçe öğretmeni adaylarının örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"*Belli sorumlulukları yerine getirdiği takdirde, belli bir zaman aralığında, örneğin hafta sonu günde 1 saat şeklinde bir uygulama yapılabilir*." ($Ö_1$)

"*Aile tarafından çocuğa ekran karşısında sadece belirli zaman aralıklarında durması gerektiği anlatılmalı ve kurallar getirilmelidir*." ($Ö_{12}$)

"Zararlı içerikleri filtreleyen internet paketleri kullanılmalı" önerisini getiren katılımcıların örnek ifadeleri şöyledir:

"*Zararlı içerikleri filtreleyen internet paketleri kullanılmalıdır*." ($Ö_1$)

"*Sınırlandırılmış internet erişimi verilmeli (belirlenmiş internet kapasitesi ve belirlenmiş sitelere erişim.)*" ($Ö_5$)

Rol Model Etkisinden Yararlanmaya İlişkin Öneriler

Medya Okuryazarlığı dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarından araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, rol model etkisinden yararlanmaya ilişkin getirmiş oldukları çözüm önerileri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Rol Model Etkisinden Yararlanmaya İlişkin Öneriler*

Öneriler	Katılımcı	f
Aile bireyleriyle nitelikli zaman geçirmeleri sağlanmalı	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_9$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{12}$, $Ö_{15}$, $Ö_{17}$	8
Ebeveynler ekran karşısında daha az zaman geçirmeli	$Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{13}$	3
Gün sonunda aile bireyleri ile öğrenci birlikte günün kritiğini yapmalı	$Ö_{13}$	1

Tablo 4'e göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla rol model etkisinden yararlanmak üzere 3 farklı öneride bulundukları görülmektedir. Bu önerilerden sıklığı en yüksek olanı, 8 farklı katılımcı tarafından yöneltilen "aile bireyleriyle nitelikli zaman geçirmeleri sağlanmalı" önerisidir. Bu öneriyi 3 farklı Türkçe öğretmeni adayının getirmiş olduğu "ebeveynler ekran karşısında daha az zaman geçirmeli" önerisi takip etmektedir. Katılımcıların rol model etkisinden yararlanmaya ilişkin önerilerinden sıklığı en az olanı (f=1) ise 1 katılımcı ($Ö_{13}$) tarafından getirilmiş olan "gün sonunda aile bireyleri ile öğrenci birlikte günün kritiğini yapmalı" önerisidir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan "aile bireyleriyle nitelikli zaman geçirmeleri sağlanmalı" önerisini getiren Türkçe öğretmeni adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

"*Akşam çayı bir buluşma, sohbet etme zamanına çevrilmeli. Zaten öyleyse süresi biraz daha uzatılmalı*." ($Ö_2$)

"*Çocuklarla birlikte vakit geçirmeye özen göstermeliyiz, onları asla ihmal etmemeliyiz*." ($Ö_4$)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Aileleriyle daha verimli vakit geçirebilmek bağımlılığı azaltabilir. Burada önemli olan ailenin çocukla ilgilenmesidir. Boş vakitlerde televizyonun açık olması yerine beraber sohbet edilebilir*." ($Ö_{11}$)

Katılımcılar arasından "ebeveynler ekran karşısında daha az zaman geçirmeli" önerisini getiren öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"*Öncelikle anne babalar ne yaparsa çocuklar da onu görüp tekrar ederler. Bu sebepten dolayı eğer teknolojik araçlarla çok sık vakit geçiriyorsak çocuklarımız da teknolojik araçları merak edecek ve onlara yönelecektir. Eğer kitap okuyan, çocuklarımızla vakit geçiren yetişkinler olursak çocuklarımız da teknolojik araç kullanma konusunda oldukça bilinçli olacaktır. Çocuklarımıza teknolojik araçları kullanma konusunda sorumluluk almayı öğretmek aslında tamamen bizim davranışlarımızda saklı.*" ($Ö_8$)

"*Öğrenciler anne babalarının olumlu ve olumsuz davranışlarını çok güzel öğrenirler. Ebeveynler olarak çocuklarımıza iyi bir rol model olarak bu bağımlılıktan kurtarabiliriz*." ($Ö_{13}$)

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 1 Türkçe öğretmeni adayı ($Ö_{13}$), öğrencileri ekran bağımlılığından korumak adına "gün sonunda aile bireyleri ile öğrenci birlikte günün kritiğini yapmalı" önerisini getirmiştir. Bu katılımcının ifadesi aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

"*Öğrenciler ve aileler gün sonunda birlikte oturup bugün ne yaptık, neleri eksik yaptık, neleri daha iyi yapabilirdik gibi sorulara yanıt arayarak öğrencileri ekran bağımlılığından koruyabiliriz."* ($Ö_{13}$)

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Medya Okuryazarlığı dersini lisans düzeyinde almış Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak üzere, "öğrencileri farklı etkinliklere yöneltmeye ilişkin", "öğrencilerde ekran bağımlılığına yönelik farkındalık oluşturmaya ilişkin", "ekran kullanımı hususunda sınırlılıklar geliştirmeye ilişkin" ve "rol model etkisinden yararlanmaya ilişkin" öneriler getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma katılımcılarının öğrencileri ekran bağımlılığından korumak adına en sık getirdikleri çözüm önerisi, öğrencileri farklı etkinliklere yöneltmeye ilişkin öneriler olmuştur. Katılımcılar, öğrencileri farklı etkinliklere yöneltmeye ilişkin olarak "arkadaşlarıyla zaman geçirmeleri sağlanmalı", "kitap okumaları teşvik edilmeli", çocuklarla oyunlar oynanmalı", "spor yapmaları teşvik edilmeli", "sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere yöneltilmeli", "hoşça vakit geçirebilecekleri mekanlara götürülmeli", "bir hobi edinmeleri sağlanmalı", "bulmaca çözme alışkanlığı kazandırılmalı", "resim, müzik gibi çeşitli sanat dallarına yönlendirilmeli", "seyahat etmeleri sağlanmalı", "yeni bir dil öğrenmeleri teşvik edilmeli" önerilerini getirmişlerdir. Öğrencileri farklı etkinliklere yöneltmeye ilişkin önerilerden en sık dile getirileni "arkadaşlarıyla zaman geçirmeleri sağlanmalı" (f=12) ve "kitap okumaları teşvik edilmeli" (f=10) önerileri olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Avcı ve Er (2019) tarafından, öğretmenlerin dijital bağımlılık hakkındaki bilgilerinin belirlenmesi ve dijital bağımlılığa sahip öğrencilerine yönelik önerdikleri çözüm yollarının saptanması amacıyla yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Avcı ve Er (2019) tarafından yapılan çalışmada da araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, öğrencileri dijital bağımlılıktan korumak adına "çocuklar, ilgilerine göre farklı etkinliklere yönlendirilmeli", "akranlarıyla birlikte oyun oynamak için provoke edilmeli" ve "kitap okumaya teşvik edilmeli" önerilerini getirdikleri görülmektedir. Ateş ve Durmuşoğlu Saltalı (2019) tarafından, çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına yönelik ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada da ebeveynlere göre çocukların akranlarıyla iletişim içinde olmalarının, onların cep telefonu ve tablet kullanımını önemli ölçüde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak adına öğrencilerde farkındalık oluşturmaya ilişkin çeşitli önerilerde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Medya Okuryazarlığı dersini alan Türkçe öğretmeni adayları, öğrencilerde ekran bağımlılığına ilişkin farkındalık oluşturmaya yönelik olarak "ekran bağımlılığının zararları anlatılmalı", "ebeveynler bilinçlendirilmeli", "sorumluluk duygusu kazandırılmalı", "teknolojiyi bilinçli kullanmaları sağlanmalı" ve "ekran bağımlılığının nedenleri araştırılmalı" önerilerinde bulunmuşlardır. Katılımcıların, öğrencilerde teknoloji kullanımına ilişkin farkındalık oluşturmak üzere getirdikleri önerilerinden birinin "ebeveynler bilinçlendirilmeli" önerisi olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Avcı ve Er (2019) ile Bahadır (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Avcı ve Er (2019)'in çalışmasında öğretmenlerin, dijital bağımlılığa sahip öğrencilerini korumak üzere "aile eğitimleri verilmeli" önerisini getirdikleri bulgulanmıştır. Bahadır (2005) tarafından yapılan çalışmada da benzer biçimde, televizyon yayınlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak amacıyla çalışmanın katılımcıları tarafından aile içi düzenlemeler yapılmasının ve aile bireylerine sorumluluk bilinci kazandırılmasının önerildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de Medya Okuryazarlığı dersini almış olan ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla bu konuda sınırlılıklar geliştirmeye ilişkin çeşitli öneriler getirmiş olmalarıdır. Araştırma katılımcılarının sınırlılıklar geliştirmeye yönelik olarak "ekran başında geçirdikleri süreye sınır getirilmeli", "günlük plan yapmaları sağlanmalı", "belirli bir zaman aralığında ekran başında olmalarına izin verilmeli" ve "zararlı içerikleri filtreleyen internet paketleri kullanılmalı" önerilerinde bulundukları belirlenmiştir. Yıldız ve Bektaş (2021) tarafından yapılan bir çalışmada da Covid-19 salgını sürecinde çocukların boş zamanlarında yaşanan değişimlerin neden olabileceği olumsuzlukları önlemek için ebeveynlerin, çocukların teknoloji kullanımlarını sınırlandırma önerisinde bulundukları bulgusuna ulaşılmıştır. Avcı ve Er (2019) tarafından okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada da araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin dijital bağımlılıkla mücadelede getirdikleri çözüm önerileri arasında "sınır koyulmalı" önerisinin yer aldığı bulgulanmıştır. Benzer bir biçimde Çakır (2013) da bilgisayar oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini ve ailelerin bu konudaki görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmasında Amerika Pediatri Akademisinin ailelere çocuklarının bilgisayar ve diğer medya ortamları başında geçirecekleri zamanı kısıtlamalarını, çocuklarını fiziksel hareketliliğe olanak tanıyan etkinlikler ile olabildiğince yaratıcı oyunlara yönlendirmelerini önerdiğini vurgulamıştır. Kırık (2014) tarafından aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri üzerine yapılan bir çalışmada da bazı ebeveynlerin, çocukları internetin zararlı etkilerinden korumak amacıyla filtre ve özel yazılımlar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırmanın bazı katılımcılardan öğrencileri ekran bağımlılığından korumak üzere "zararlı içerikleri filtreleyen internet paketleri kullanılmalı" önerisi getirildiği bulgusunun Kırık (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bazı bulgularla örtüştüğünü göstermektedir.

Medya Okuryazarlığı dersini almış olan Türkçe öğretmeni adaylarından, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, öğrencileri ekran bağımlılığından korumak amacıyla rol model etkisinden yararlanmaya ilişkin önerilerde de bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcıların, rol model etkisinden yararlanmaya ilişkin olarak getirmiş oldukları öneriler; "aile bireyleriyle nitelikli zaman geçirmeleri sağlanmalı", "ebeveynler ekran karşısında daha az zaman geçirmeli" ve "gün sonunda aile bireyleri ile öğrenci birlikte günün kritiğini yapmalı" önerileridir. Araştırmadan elde edilen bu bulguların, Ateş ve Durmuşoğlu Saltalı (2019), Avcı ve Er (2019), Bahadır (2005) ile Yıldız ve Bektaş (2021) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Ateş ve Durmuşoğlu Saltalı (2019) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlere göre çocuğun cep telefonu ve tablet kullanımını azaltan nedenlerden birinin aileleriyle kaliteli zaman geçirme olduğu bulgulanmıştır. Avcı ve Er (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrencileri dijital bağımlılıktan korumak üzere öğrencilerin aileleriyle birlikte nitelikli zaman geçirmeleri önerisinde bulundukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bahadır (2005) da benzer biçimde televizyon yayınlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılmasında ailenin sahip olduğu olumlu model imajının son derece önemli ve etkili olduğunu vurgulamıştır. Yıldız ve Bektaş (2021) tarafından yapılan çalışmada da Covid-19 salgını sonrasında çocukların boş zamanlarını daha etkin geçirmelerini sağlamak adına ailelerin, çocuklarıyla birlikte etkinlikler gerçekleştirmeye özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öğrencileri ekran bağımlılığından koruma noktasında ebeveynlere ve öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Öğrencinin medya ve teknoloji araçlarını kullanımı konusunda başta anne ve babaların olmak üzere öğretmenlerin bilinçli olmaları ve öğrenciyi doğru yönlendirebilecek bir yetkinliğe ulaşmaları büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin olabildiğince sosyalleşmeleri, akranlarıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeleri, farklı hobiler edinmeleri ve kitap okumayı yaşamlarının doğal bir parçası hâline getirmeleri de ekran bağımlılığına sahip olmalarının önündeki en etkili engeller olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akça, H. (2018). *İstanbul ili Maltepe ilçesindeki ilkokul çağı çocuklarında ekran bağımlılığı eğiliminin nicel olarak incelenmesi.* [Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Aksu, Y. (2019). *Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğrenci tutumları ile öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Giresun Üniversitesi.

Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(3), 97-109.

Anitha, F. S., Narasimhan, U., Janakiraman, A., Janakarajan, N. ve Tamilselvan, P. (2021). Association of digital media exposure and addiction with child development and behavior: A cross-sectional study. *Industrial Psychiatry Journal, 30*(2), 265-271.

Arhan, S. ve Yavuz, İ. (2016). Medya okuryazarlığı dersine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı politikaları. *Çocuk ve Medeniyet, 1*(2), 95-110.

Asrak Hasdemir, T. ve Demirel, F. G. (2012). İletişim eğitimi ve medya okuryazarlığı: Türkiye'deki uygulamadan bir kesit. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 17, 176-191.

Ateş, M. A. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2019). KKTC'de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 62-90. https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.01.004

Avcı, F. ve Er, H. (2019). Dijital bağımlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çözüm önerileri. *Language Teaching and Educational Research (LATER), 2*(2), 132-159. https://doi.org/10.35207/later.602235

Bahadır, A. (2005). Çocukluk dönemi din ve değer yapılanmasında TV yayınlarının olumsuz etkileri ve çözüm önerileri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20*(20), 29-64.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayınları.

Clement, J. (2020). Number of Social Media Users Worldwide. Erişim adresi: https:statistica.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/

Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 138-150.

Çamalan, V. F. ve Demirbaş, E. (2024). Çocuklarda teknolojinin getirdiği risklerden kaçınma ve bilinçli internet kullanımını destekleyen çalışmalar. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13,* 31-58.

Çom Aybal, N. (2021). *4-11 yaş çocuklarda ekran bağımlılığı eğiliminin incelenmesi ve ebeveynlerin ekran bağımlılığını önlemeye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Deniz, N. (2022). *Üniversite öğrencilerinde pandemi sürecinde artan kaygı ve ekran bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Duygulu, S. (2021). *Covid-19 pandemisi ve teknolojik yeterlilik: Lise öğrencilerinin ekran kullanım eğilimleri ve ekran süreleri üzerine bir araştırma.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban, A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 51-109). Anı Yayıncılık.

Furuncu, C. (2019). *Problemli medya kullanım ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması: Çocuklarda ekran bağımlılığı ölçeği ebeveyn formu.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa.

Gillham, B. (2000). *Case study research methods.* Continioum House.

Gong, J., Zhou, Y., Wang, Y., Liang, Z., Hao, J., Su, L., Wang, T., Du, X., Zhou, Y. ve Wang, Y. (2022). How parental smartphone addiction affects adolescent smartphone addiction: The effect of the parent-child relationship and parental bonding. *Journal of Affective Disorders, 307,* 271-277. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.014

Görmez, E. (2020). Görsel medya ve çocuk. S. Karagül, E. Şen (Ed.), *Çocuk edebiyatı (Okuma kültürünün temelleri)* içinde (s.235-271). Nobel Akademik Yayınları.

Gün, M. ve Kaya, İ. (2017). Seçmeli medya okuryazarlığı dersi uygulamasının öğrencilere katkıları üzerine bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(2), 119-132.

Hari, J. (2022). *Çalınan dikkat – Neden odaklanamıyoruz?* (Çev. B. E. Aksoy). Metis Yayınları.

İlgar, S. C. ve İlgar, M. Z. (2014). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(5), 31-78.

Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kesici, A. ve Kızılkaya, A. (2016). Medya okuryazarlığı dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(2), 174-189.

Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 337-347.

Kitchner, S. ve Zoe, T. (2021). Digital addiction in teenagers: Tackling it with an app based on behavioral economics. *Journal of Student Research, 10*(1), 1-6.

Koyuncu, B. (2022). *Çocuklarda ekran bağımlılığının fiziksel aktivite, fiziksel performans, denge, sirkadiyen ritim ve yaşam kalitesi ile ilişkisi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Köprülü, Ö. (2014). *Ekran bağımlılığı olan çocuklarda insülin duyarlılığının değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi]. Ege Üniversitesi.

Li, H., Luo, W. ve He, H. (2022). Association of parental screen addiction with young children's screen addiction: A chain-mediating model. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19,* 1-12. https://doi.org.tr/10.3390/ijerph191912788

Lin, T. C., Kononova, A. ve Chiang, Y. H. (2020). Screen addiction and media multitasking among American and Taiwanese users. *Journal of Computer Information Systems, 60,* 583-592. https://doi.org.tr/10.1080/08874417.2018.1556133

Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* SAGE Publisher.

Özmen, C. (2020). *Türkiye'de medya okuryazarlığı ve geleceği.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

Potur, Ö. (2023). Medya okuryazarlığı ve Türkçe öğretimi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 11, 775-797.

Sağlam, T. (2024). Çocuklarda teknoloji kullanımı ve dijital ebeveynlik. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 123-129.

Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers.* SAGE Publications.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sayar, B. (2022). Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme. *Medya Okuryazarlığı Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 7-14.

Sayın, H. ve Aydın, M. (2018). Çocuklarda medya algısı. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi Çocuk ve Medya Sayısı,* 3(5), 145-164.

Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Singh, R. (2022). Perils of screen addiction. *AKGEC International Journal of Technology, 13(*1), 40-44.

Sousa Tavares, H. L., Souza Costa, D., Soares, A. A., Kestelman, I., Geraldo da Silva, A., Malloy-Diniz, L. F., Jardim de Paula, J. ve Marques de Miranda, D. (2022). Gaming addiction and screen time in a context of increase of internalizing symptoms: Moderation evaluation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 28*(1), 212-223. https://doi.org.tr/10.1177/13591045221125329

Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P.M. ve Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children: Children and Computer Technology, 10*(2), 123-140.

Şirin, M. R. (2022). *Aile ve çocuğun medya sarmalı -Televizyondan dijital medyaya modern çocukluğun görünümleri-.* Uçan At Yayınları.

Tanrıkulu, S. (2019). *Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere katkısı üzerine bir araştırma.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Tanrıverdi, B. ve Apak, O. (2010). Analysis of primary school curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in terms of media literacy education. *Educational Sciences: History & Practice, 10*(2), 1187-1213.

Temiz Arslan, K. (2022). *Pandemi döneminde çocukların ekran bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Topçuoğlu, A. ve Kuruçay, H. İ. (2022). Pandemi gençlerinde ekran ve internet kullanımı. *Karadeniz 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri*, Uluslararası Bilimler Akademisi, 5-6 Mart 2022, Ordu, s. 47-64.

Üstündağ, T. (2020). *Çocuk ve ekran – Dijital medya ve çocuk gelişimi.* Eğiten Kitap.

Wartella, E., Beaudoin-Ryan, L., Blackwell, C. K., Cingel, D. P. ve Lauricella, A. (2016). What kind of adults will our children become? The impect of growing up in a media-satured World. *Journal of Children and Media, 10*(1), 13-20. https://doi.org.tr/10.1080/17482798.2015.1124796

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation.* SAGE Publishing.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2021). Covid-19 salgınının çocukların boş zaman etkinliklerinde yarattığı değişimin ebeveyn görüşleriyle değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 26*(1), 99-122.

Yılmaz, D. ve Güney, R. (2021). Medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve kullanımına ilişkin öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 14*(4), 486-494.

Young, K. (1996). Internet addiction: The emengence of new clinical desorder. *Cyber Psychology & Behaviour, 1,* 237-244.

Extended Abstract

With the intense technological developments that have occurred in recent years, media tools have become an integral part of social life. Media tools, which incorporate many functions anda re divided into various

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

categories according to their characteristics, take on a very dinamic structure and affect people in all segments of society, as well as children to a great extent. The proliferation of digital media tools as a natural consequence of technological developments, the gradual replacement of print media tools by digital media tools, the replacement of physical games by digital games, and the realisation of distance education applications, which started with the corona virus epidemic, through these tools, etc. have put students in danger of a type of addiction called "screen addiction". Although it includes the damaged neurological reward system and impulse control mechanism in children, the term "screen addiction", which was first used by Aric Sigman in 2017 by referring to general addictions related to the screen, can be defined as spending more time than necessary in front of technological tools such as computers, phones, televisions, tablets, etc., to the extent of disrupting daily life and not being able to control the will towards these mass media. As a result of the negative effects of screen addiction on individuals and the fact that technology has reached dimensions that are difficult to control in human life in recent years, the concept of "media literacy" has come to the fore and this concept has been attributed a kind of "protective shield" or "filter" task. Media literacy started to attract great attention in the 1960s in the United States after the introduction of television in educational environments, and became widespread in the 1970s with the introduction of media studies in European countries, especially in Canada and the United Kingdom. In the 1960s, especially UNESCO pioneered the popularisation of the concept of media literacy with the slogan "communication for all - information for all" and raised the awareness of individuals and masses on this issue. Towards the end of the 1980s, the increasing globalisation of the media brought forward the view that all people in the world should be protected from the negative effects of the media, and international institutions and organisations emphasised the importance of media literacy education in various projects. In Turkey, the concept of media literacy was first discussed in the "Platform for the Prevention of Violence" established in 2004. As a result of the increasing awareness of this concept, a cooperation protocol was signed between the Radio and Television Supreme Council and the Ministry of National Education and the media literacy course, which was piloted in five primary schools in different regions in the 2006-2007 academic year, started to be taught as an elective course to secondary school students throughout the country as of the 2007-2008 academic year. The fact that screen addiction has the potential to negatively affect students' academic achievement is one of the most important reasons for the introduction of media literacy as an elective course in secondary schools. It becomes increasingly difficult for a student whose self-esteem and self-confidence have been lost, who is isolated from the social environment in which he/she lives, whose ability to focus and learn has been blunted, to reach the knowledge and skills that school-type learning aims to provide. For this reason, one of the measures to be taken in order to increase students' academic success should be to protect them from screen addiction. In this context, especially teachers and prospective teachers should develop solutions to protect students from screen addiction and should make a conscious effort to implement these suggestions both in educational and non-school environments. Therefore, it is of great importance that pre-service teachers take this course in pre-service education in order to reach a competence that can both design and teach the media literacy course with a qualified and purposeful understanding and to have a competence to implement the measures that can protect students from screen addiction. Within the framework of this understanding, the media literacy course is among the compulsory field education courses in the Social Studies Teacher Education Undergraduate Programme of faculties of education, among the field education elective courses in Turkish Language Teaching, Turkish Language and Literature Teaching, Computer and Instructional Technologies Teaching Undergraduate Programmes, and among the general culture elective courses in other undergraduate programmes except Special Education Teaching. The main purpose of this study is to determine the solution suggestions developed by prospective Turkish teachers who have taken the Media Literacy course during pre-service education to protect students from screen addiction. In this context, the problem sentence of the research is "What are the solution suggestions of prospective Turkish teachers who have taken the Media Literacy course to protect students from screen addiction?" The model of this research is a phenomenological study from qualitative research methods. The study group of the research consists of 17 teacher candidates selected by homogeneous sampling technique, one of the purposeful sampling strategies, among the students studying in the Turkish Language Teaching undergraduate program of a foundation university in Istanbul in the 2021-2022 academic year. In the determination of the Turkish pre-service Turkish teachers, it was paid attention that the students volunteered to contribute to the study and that they had taken the "Media Literacy" course at the undergraduate level. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study. In the semi-structured interview form used as a data collection tool in the study, an open-ended question was asked in the form of "What measures would you recommend to protect students from screen addiction?" and the participants were asked to transfer their answers to this question to the interview form in writing. The data of the study were collected by the pre-service teachers writing their answers in free style to the question in the semi-structured interview form given to the participants. The data of the study were obtained as a result of analysing the answers written by the prospective Turkish teachers to the semi-structured interview form through content analysis. The data

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

obtained in this analysis process were subjected to descriptive coding, which is one of the first cycle coding methods. As a result of the content analysis of the answers given by the participants constituting the study group of the research in accordance with the phenomenology design, the solution suggestions brought by the Turkish teacher candidates to protect students from screen addiction were classified under four different themes. These were named as "suggestions for directing students to different activities", "suggestions for raising awareness", "suggestions for developing limitations" and "suggestions for utilising the role model effect". As a result of the analyses, codes under each theme were determined and the frequency values of these codes were presented in tables. According to the data obtained from the research, it was concluded that the Turkish language teacher candidates who took the Media Literacy course at the undergraduate level, which constituted the study group of the research, made suggestions "about directing students to different activities", "about raising awareness about screen addiction in students", "about developing limitations on screen use" and "about making use of the role model effect" in order to protect students from screen addiction. The most frequently suggested solution to protect students from screen addiction by the research participants was the suggestions related to directing students to different activities. Regarding directing students to different activities, the participants suggested that "they should be encouraged to spend time with their friends", "they should be encouraged to read books", "they should play games with children", "they should be encouraged to do sports", "they should be directed to cultural activities such as cinema and theatre", "they should be taken to places where they can have a pleasant time", "they should be provided with a hobby", "they should be given the habit of solving puzzles", "they should be directed to various branches of art such as painting and music", "they should be provided with travelling", "they should be encouraged to learn a new language". Turkish language teacher candidates who took the Media Literacy course suggested that "the harms of screen addiction should be explained", "parents should be made aware", "sense of responsibility should be gained", "technology should be used consciously" and "the causes of screen addiction should be investigated" in order to raise awareness about screen addiction in students. One of the findings obtained as a result of the research is that the Turkish language teacher candidates who have taken the Media Literacy course and who constitute the study group of the research have made various suggestions about developing limitations in order to protect students from screen addiction. It was determined that the participants of the research suggested "the time they spend in front of the screen should be limited", "they should be allowed to make a daily plan", "they should be allowed to be in front of the screen in a certain time interval" and "internet packages that filter harmful content should be used" in order to develop limitations. It was concluded that among the Turkish language teacher candidates who had taken the Media Literacy course, the participants, who formed the study group of the research, also made suggestions about making use of the role model effect in order to protect students from screen addiction. Accordingly, the suggestions of the participants regarding the use of the role model effect are; "quality time with family members should be ensured", "parents should spend less time in front of the screen" and "at the end of the day, family members and students should critise the day together".

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (512-528)

Investigating Academic Integrity: The Role of Cheating and Satisfaction in Distance Education

Akademik Dürüstlüğün İncelenmesi: Uzaktan Eğitimde Kopya Çekme ve Memnuniyetin Rolü

Ömer Delialioğlu[*] Ersin Kara[**] Funda Alptekin[***] Şenol Bakay[****] Rafet Çevik[*****]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 30.09.2024
Kabul Tarihi: 06.01.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1558540

Anahtar Sözcükler:
Akademik Dürüstlük
Kopya Çekme
Memnuniyet
Etik

ÖZET

Bu keşifsel tarama çalışması, öğrenen memnuniyeti, kopya çekme ve algılanan akran kopya çekme davranışının algılanan akademik dürüstlüğü nasıl yordadığını incelerken, kopya çekmenin arkasındaki nedenleri de araştırmaktadır. Çalışmada kullanılan ankette açık uçlu ve Likert tipi maddeler yer almıştır. Çoklu regresyon kullanılarak yapılan nicel analiz, çevrimiçi eğitimden memnuniyet ve algılanan akran kopya çekmesinin, sırasıyla varyansın %17 ve %16'sını açıklayarak algılanan akademik dürüstlüğün en güçlü yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Nitel içerik analizi üç tema belirlemiştir: Akran kopya çekme algısı, kopya çekmeyi önlemeye yönelik tedbirler ve eğitmenlerin kopya çekme yaygınlığına ilişkin inançlarından etkilendiği düşünülen öğrencilere yönelik tutumları. Öğrenciler akranlarının kopya çektiğine inandıklarını belirtmiş, aşırı katı tedbirlerin potansiyel sakıncalarını vurgulamış ve eğitmenlerin kopya çekme yaygınlığına ilişkin varsayımlarının davranışlarını şekillendirebileceğini belirtmişlerdir. Bulgular, uzaktan eğitimde akademik dürüstlüğü ele almak isteyen eğitimciler için değerli çıkarımlar sunmaktadır.

Article Information

Submission: 30.09.2024
Acceptance: 06.01.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1558540

Key Words:
Academic Integrity
Cheating
Satisfaction
Ethics

ABSTRACT

This exploratory survey study examines how learner satisfaction, cheating behaviors, and perceived peer cheating predict perceived academic integrity, while also exploring the reasons behind cheating. The questionnaire included open-ended and Likert-type items. Quantitative analysis using multiple regression revealed that satisfaction with online education and perceived peer cheating were the strongest predictors of perceived academic integrity, explaining 17% and 16% of the variance, respectively. Qualitative content analysis identified three themes: perceptions of peer cheating, measures to prevent cheating, and instructors' attitudes toward students as perceived to be influenced by their beliefs about cheating prevalence. Students reported a belief that peers cheat, emphasized the potential drawbacks of overly strict measures, and noted that instructors' assumptions about cheating prevalence may shape their behavior. The findings offer valuable implications for educators seeking to address academic integrity in distance education.

Atıf İçin

Delialioğlu, Ö., Kara, E., Alptekin, F., Bakay, Ş., & Çevik, R. (2025). Investigating Academic Integrity: The Role of Cheating and Satisfaction in Distance Education. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(2)*, 512-528. doi: tsadergisi.1558540

[*]Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, omerd@metu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6515-3516
[**]Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, ersinkara07@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6131-9555
[***]Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, alptkn.funda@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0412-8880
[****]Öğr. Gör. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, senolbakay@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7937-5301
[*****]Arş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, rafetce@metu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3727-0608

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

International Center for Academic Integrity (ICAI, 2021) outlines academic integrity as a dedication to six core principles: honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage. However, as Eaton (2023) indicated, there is no universal definition, and definitions may vary according to "values, principles, virtues, and culture" (p.3). In this sense, academic dishonesty perceptions may change according to culture, given that evidence links academic dishonesty to cultural factors (e.g., Gamage et al., 2020; Hendy et al., 2021).

Academic integrity can be disrupted through cheating, one of the major concerns in online assessment (Bdair, 2021). The terms "academic dishonesty" and "cheating" were generally employed interchangeably in the literature (e.g., Adzima, 2021; Holden et al., 2021); before further delving into the matter, it should be noted that this is also the case in the current article. Recent research showed that cheating continues to be prevalent (Dendir & Maxwell, 2020). These concerns were exacerbated during the abrupt shift to online assessment amid the COVID-19 health crisis. Janke et al. (2021) reported that students cheated more frequently in online exams during the pandemic semester than in face-to-face exams. In another study, Yazici et al. (2023) found that both students and instructors reported a significant rise in cheating during the online education period in the pandemic (While 77% of students indicated they had never cheated during face-to-face education, this figure dropped to 55% for online education). Concerns about academic dishonesty have grown further with the advancements in generative artificial intelligence (Eke, 2023). For example, in a recent study by Nguyen and Goto (2024), over 23% of students admitted to cheating using ChatGPT.

Studies explored relationships such as the connection between observing cheating and satisfaction in learning (Lee, 2023), as well as the associations between academic dishonesty and factors like academic satisfaction (Chow et al., 2021) and perception of peer behaviors (Broeckelman-Post, 2008). While witnessing dishonest conduct among peers adversely impacted participants' overall contentment with the learning process (Lee, 2023), decreased satisfaction with school life is linked to an increased propensity for engaging in academically dishonest behavior (Chow et al., 2021; Costley, 2017). Concerning the perception of peer behaviors, students' beliefs about the prevalence of cheating among their peers are a well-established predictor of their own likelihood to engage in academic dishonesty (Broeckelman-Post, 2008; Hard et al., 2006; Hendy et al., 2021; Zhao et al., 2022). However, we do not know yet if this relationship plays a role in their perceptions of academic integrity. We believe that examining students' understanding of academic integrity, particularly regarding academic cheating involving different parties (i.e., oneself and peers), would provide insights for establishing a learning environment with strong academic integrity. Following this suggestion, it would also be beneficial to analyze the role of satisfaction with the learning experience in this context because research points to a reciprocal association between satisfaction and cheating. In this study, we focus on three constructs, namely the perceived prevalence of peer cheating, self-reported cheating, and online education satisfaction, to better understand students' academic integrity perceptions.

Concerning demographic variables, the literature presents mixed findings. For instance, Harris et al. (2020) identified age as a predictor of academic cheating, noting that younger students reported more incidents. However, Costley (2017) found that age and gender do not have a significant influence on cheating. The current study complements existing research by incorporating self-reported cheating behavior and considering three independent variables collectively to construct a model.

The second purpose of this study is to analyze cheating reasons further. The extant body of literature has demonstrated that the reasons for engaging in academic dishonesty exhibit variability, and generally, they can be analyzed as individual and situational factors (see McCabe & Trevino, 1997, for example). For example, individual factors such as year of study (Costley, 2017), learning anxiety (Eshet et al., 2021), individual characteristics (Peled et al., 2019), neutralizing attitudes, and grade/extrinsic motivation (Rettinger & Kramer, 2009); and contextual factors such as instructional features (e.g., clearly defined goals and assessment criteria, good instructional design), question type in assessment (Costley, 2017; Varble, 2014), faculty members' attitudes toward academic dishonesty

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Peled et al., 2021), and observing peer cheating (Rettinger & Kramer, 2009) found to be related to academic dishonesty. In this study, our secondary objective is to investigate the reasons behind cheating, which will complement students' perceptions of academic integrity. The research questions of the study are as follows:

RQ1: To what extent do individual factors, learner satisfaction, cheating behavior, and perceptions of peer dishonesty predict students' perceived academic integrity in online learning?

RQ2: What factors influence higher education students' perspectives on and engagement with academic dishonesty, as reported by the students?

Comprehending the relationships among variables, self-reported cheating, perceived peer cheating, satisfaction, and academic integrity can guide the selection of methods to promote academic integrity more effectively. Additionally, exploring why students participate in dishonest academic behaviors in online settings would serve that purpose.

METHOD

Participants

The study involved 3,637 undergraduate students from a public university in central Anatolia who voluntarily participated in the survey. Participants were invited to the study via e-mail, which was sent to all registered students in the university after the end of the 2020-2021 Spring semester. The age range of participants varied from 17 to 45 years, with a mean of 22.11 (SD=3.26).

Instrument

In the Spring semester of 2020-2021, a survey aimed at uncovering general issues and satisfaction regarding distance education was distributed through email lists to the entire university. In this study, a portion of this data was utilized to address the research questions of the current study. The items analyzed in the present study are explained below:

Age: Descriptive value, age, was utilized in the analysis.

Students' satisfaction was measured using a 5-point Likert-type question, ranging from *very dissatisfied* (1) to *very satisfied* (5) (How satisfied were you with online education during the 2020-2021 Spring Semester?).

Academic integrity was measured using a 5-point Likert-type question, ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (5). (Academic integrity has been generally demonstrated in assessments). Based on ICAI's (2021) definition, academic integrity in this study refers to a commitment to honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage in participating in exams and assessments.

Self-reported cheating is categorical variable, and categories are *no* (1), *do not want to answer* (2), and *yes* (3). (Have you ever behaved unethically in online assessments or exams?)

Perceived peer cheating is a categorical variable, and categories are *no* (1), *do not want to answer* (2), and *yes* (3). (Have any of your classmates ever behaved unethically in online assessments or exams?)

Open-ended questions:

- When you compare distance education semesters with your regular (face-to-face) semesters, what are the advantages of distance education semesters?
- What difficulties/barriers have you faced during distance education semesters?

Data Collection

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Due to the COVID-19 pandemic, universities in Turkey conducted the 2020-2021 spring semester through distance education. During this period, students continued their educational activities via the university's Moodle-based learning management system (LMS). The LMS facilitated the sharing of digital resources, online meetings through various plugins and integrated systems, attendance tracking, submission of assignments and projects, as well as the administration of online exams. However, the LMS offered limited options for ensuring online exam security. One prominent feature was the option for instructors to require the use of the Safe Exam Browser, which prevents students from opening other windows outside the exam page.

Before data collection, ethical approval was obtained from Middle East Technical University Human Subjects Ethics Committee, under approval number 043-ODTU-2021. The research data was collected through an online survey, which was disseminated via mailing lists. Prior to participating, all respondents confirmed their informed consent. Participants were fully informed about the purpose and procedures of the study and were assured of the confidentiality of their responses as well as their right to withdraw from the study at any time without penalty. The responses were collected anonymously to minimize social desirability bias and the survey had no time limits, allowing students to respond at their convenience.

Data Analysis

Hierarchical multiple regression analysis was conducted to answer the first research question: To what extent do individual factors, learner satisfaction, cheating behavior, and perceptions of peer dishonesty predict students' perceived academic integrity in online learning? Hierarchical multiple regression allows for creating complex models and testing the importance of new variables in predicting outcomes (Field et al., 2012). This method helps in understanding the unique contribution of a variable while controlling for others. In this way, it enables us to examine the individual contributions of perceived peer cheating, self-reported cheating, and satisfaction in predicting perceived academic integrity.

Nominal and ordinal variables, lacking fixed-interval scales, are unsuitable as predictors in regression models unless their categories are first converted into dummy variables (Grotenhuis & Thijs, 2015). In this study nominal variables, perceived peer cheating and self-reported cheating were dummy coded. "Defining a set of dummy variables allows us to capture the information contained in a categorization scheme and then to use this information in a standard regression estimation." (Hardy, 1993, p.2).

Two open-ended questions in the survey were analyzed using qualitative content analysis to answer the second research question: What factors influence higher education students' perspectives on and engagement with academic dishonesty, as reported by the students?

Before analyzing these questions, cases with at least one of four keywords, *cheat, honest, integrity, satisf** were filtered. Table 1 shows the total number of answers and the number of cases that include the keywords.

Table 1. *Open-ended questions completion frequency and filtered cases*

Question	Filled-in Answers	Cases including keywords
Q1	2393	63
Q2	2406	311
Total number of analyzed cases		374

MAXQDA was utilized for qualitative content analysis. After filtering the cases, open coding, which involves intuitively creating key ideas to observe patterns in the data, was applied (Marshall & Rossman, 2016). Subsequently, we adopted the procedure presented by Merriam and Tisdell (2015), involving analytical coding and the construction of themes. Answers to open-ended questions were generally short and descriptive, simplifying the coding process. An author of the current study did

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

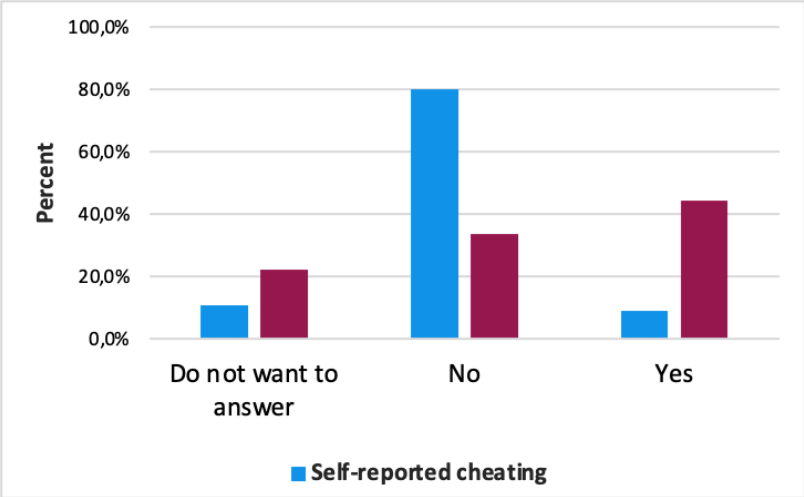
all the coding to ensure consistency. After that, another researcher recoded the same content to ensure the initial coding made sense. A percentage agreement was applied and calculated as 83%.

RESULTS

RQ1: Predictors of students' perceived academic integrity in online learning

Descriptive analysis revealed that 10.8% (*n*=397) of students chose the *do not want to answer* option, 80.1% (*n*=2943) claimed they did not cheat during the semester, and 9.1% (*n*=334) reported they had cheated. Regarding perceived peer cheating, the numbers changed considerably, with 22% (*n*=819) selecting the *do not want to answer* option, 33.6% (*n*=1234) stating that peers did not cheat, and 44.2% (*n*=1628) indicating that their peers cheated (see Figure 1 for the comparison).

Figure 1. *Comparison of self-reported cheating and perceived peer cheating*

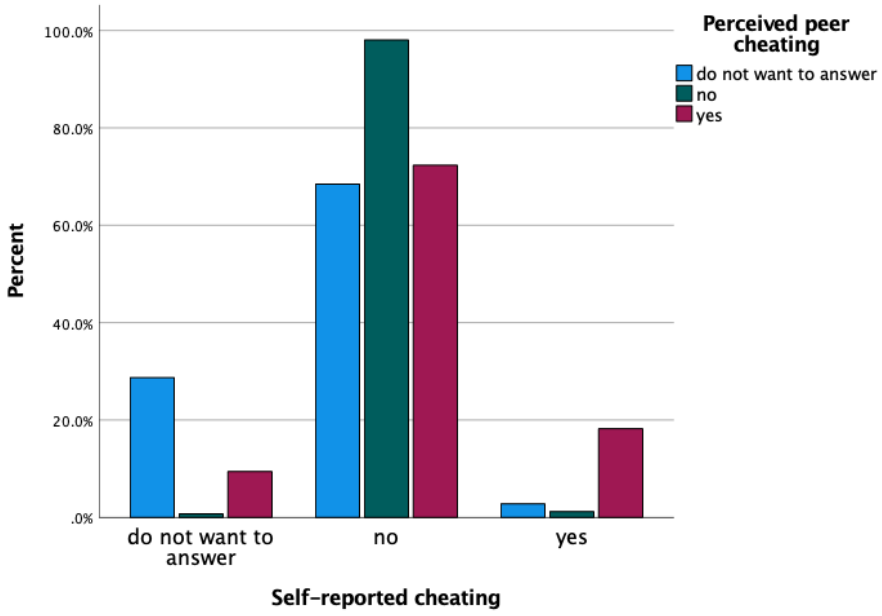


Although not within the primary purposes of the current study, we conducted a chi-square analysis to explore whether perceptions of peer cheating are related to their own cheating. The chi-square analysis showed that there is a significant relationship between self-reported cheating and perceived peer cheating (χ^2 (4, *N*=3674) = 706.49 p<.001). In each self-reported cheating category, the highest contribution to the correlation between self-reported cheating and perceived peer cheating belongs to the same category of perceived peer cheating. In other words, it would not be wrong to state that students tended to report the same options for both themselves and their peers (See Figure 2).

Before conducting the regression analysis, the Variance Inflation Factor (VIF) was calculated to determine the potential multicollinearity among the predictors. The VIF values were between 1.00 and 1.58, indicating that multicollinearity was not an issue (O'Brien, 2007). Table 2 presents means, standard deviations, and correlations for variables included in the analysis. Results showed that the perception of peer cheating with a response of *no* is positively and significantly correlated with perceived academic integrity, while the perception of peer cheating with a response of *yes* is significantly negatively correlated with academic integrity. The same pattern can be observed for self-reported cheating, albeit with smaller correlation coefficients. The strongest correlation is observed between perceived academic integrity and online education satisfaction (for more details, see Table 2).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Figure 2. *Chi-square analysis (Perceived peer cheating nested within self-reported cheating)*



A four-step hierarchical regression analysis was conducted in SPSS to investigate the predictors of integrity (refer to Table 3 for the regression results). Perception of academic integrity was initially predicted by age (β = .21, *SE* = .01, p < .001, 95% CI = [.07, .09]) in the first step, explaining 4% of the total variance (adjusted R^2 = .04, F(1, 3635) = 163.63, p < .001) in the response variable.

In the second step, perceived peer cheating dummy variables, Yes vs. No (β = -.45, p < .001) and Do not want to answer vs. No (β = -.22, p < .001) were added to the model, and both became significant. In the second model, age remained significant. The model explained 20% of the total variance.

In the third step, self-reported cheating dummy variables, Yes vs. No (β = -.03, p = .11) and Do not want to answer vs. No (β = -.05, p <.001) were added to the model. The addition of self-reported cheating variables into the model did not considerably change the explained variance.

In the final step, satisfaction (β = .46, p < .001) was added to the model, controlling for age, self-reported cheating, and perceived peer cheating. In the final model, only perceived peer cheating and satisfaction remained significant. The final model explained 37% of the total variance in perceived academic integrity, R^2 = .37, F(6, 3630) = 356.24, p < .001.

Table 2. *Correlations between Study Variables and Descriptive Statistics*

Variables	*n*	*M*	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Academic integrity	3637	2.75	1.27	-								
2. Age	3637	22.11	3.26	.21**	-							
3. PPC No	3637	-	-	.39**	.13**	-						
4. PPC Do not want to answer	3637	-	-	-.01	-.04**	-.38**	-					
5. PPC Yes	3637	-	-	-.36**	-.08**	-.63**	-.48**	-				
6. SRC No	3637	-	-	.17**	.05**	.32**	-.15**	-.18**	-			

7. SRC Do not want to answer	3637	-	-	-.10**	-.05**	-.23**	.31**	-.04*	-.69**	-	
8. SRC Yes	3637	-	-	-12**	-.02	-.20**	-.12**	.28**	-.64**	-.11**	-
9. Satisfaction	3637	2.56	1.34	.56**	.34**	.33**	-.03	-.29**	.17**	-.12**	-.10**

Note. $^{*}p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$. PPC: Perceived peer cheating, SRC: Self-reported cheating

Table 3. *Summary of Regression Analyses for the Variables Predicting Perception of Academic Integrity*

	B	95% CI for B		SE B	β	R^2	ΔR^2
		LL	UL				
Step 1: Demographic control variable						.04	.04***
Constant	.97***	.69	1.25	.14	-		
Age	.08***	.07	.09	.01	.21***		
Step 2: Perceived Peer Cheating						.20	.16***
Constant	2.04***	1.77	2.30	.14	-		
Age	.06***	.05	.07	.01	.16***		
PPC Yes - No	-1.16***	-1.24	-1.07	.04	-.45***		
PPC Do not want to answer - No	-.67***	-.77	-.57	.05	-.22***		
Step 3: Self-Reported Cheating						.20	.00
Constant	2.05***	1.78	2.31	.14	-		
Age	.06***	.05	.07	.01	.16***		
PPC Yes - No	-1.12***	-1.21	-1.03	.05	-.44***		
PPC Do not want to answer - No	-.61***	-.72	-.50	.06	-.20***		
SRC Yes - No	-.11	-.24	.02	.07	-.03		
SRC Do not want to answer - No	-.21***	-.34	-.09	.07	-.05***		
Step 4: Satisfaction						.37	.17***
Constant	1.87***	1.63	2.10	.12	-		
Age	.01	-.00	.02	.01	.02		
PPC Yes - No	-.72***	-.81	-.64	.04	-.28***		
PPC Do not want to answer - No	-.39***	-.49	-.29	.05	-.13***		
SRC Yes - No	-.05	-.17	.07	.06	-.01		
SRC Do not want to answer - No	-.07	-.19	.04	.06	-.02		
Satisfaction	.44***	.41	.47	.01	.46***		

Note. CI=confidence interval; LL=lower limit; UL=upper limit; PPC=Perceived Peer Cheating; SRC=Self-Reported Cheating. $^{***}p < .001$.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

RQ2: Cheating reasons

Analysis of the open-ended questions unveiled three themes, each with several categories. Table 4 illustrates the themes, categories, and corresponding code frequencies.

Table 4. *Themes, categories, and frequencies*

Themes and Categories	Frequency
Student' Perceptions and Impressions of Cheating	**167**
Cheating-induced high grades and bell curve	77
Distance education allows cheating	34
Assessments not graded fairly	31
Inadequate precautions and punishments	25
Measures taken for assessment	**235**
Perceived assessment difficulty	117
Pressuring exam regulations	65
Increased workload	53
Instructors' perceived attitudes towards students	**73**
Lack of communication with instructors	25
Instructors' cheating believes and attitudes toward students	33
Teachers lack empathy and understanding	15

Students' perceptions and impressions of cheating

Among the 311 students who answered Q2, 145 believed their peers cheated. Students indicated that their grades were affected by the high grades of cheaters in courses that utilize a bell curve. Some even noted that they felt compelled to cheat to keep up with their friends:

> *It is very sad to see that, in order to keep pace with other classmates and the curve, you have to cheat, and most of my friends have solved exam questions together. It was so annoying to me; I am not such a person, but this distance education forces people to be so.*

Additionally, some stressed the injustice that cheating students create, pointing out that while honest students work hard to earn good grades, cheaters easily secure high grades. One student expressed his views as follows:

> *Most students get high grades with cheating, which is not fair for others, especially when you consider the opportunities [associated with] high grades, such as applying [for] double major programs.*

Students' views indicated that their attitudes towards online assessment are also dichotomous. While some students believe that distance education allows this, others complain about insufficient measures and deterrent penalties. Three exempts illustrating students' views are presented as follows:

> *Cheating will always be a problem as long as we conduct our exams on online platforms. You may reduce the exam time or prepare a hard one, but this does not change the fact that people cheat.*
>
> *Conducting academically fair online exams is simply impossible. There are always some methods to cheat.*
>
> *Everyone knows cheating is possible, even during a proctored exam via camera. Some students cannot provide high-quality displays of their proctored area (desks, monitors, etc.).*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

As mentioned above, some students think that precautions and punishments are insufficient to prevent cheating. Students indicated their opinions as follows:

> *The methods used during online exams are not even near to preventing cheating.*
>
> *Instructors think that cheating is prevented just by opening the camera. There are many ways to cheat, such as connecting a computer to a television using an HDMI cable and having someone else solve the exam.*
>
> *I talked with some of my instructors about people cheating during exams, but they told me that there is nothing they can do about the situation.*

Students believe assessments were not graded fairly, primarily due to the assessment type. Many argue that result-based questions do not accurately measure their understanding of the course topic and leave no room for minor mistakes. In other words, even a small calculation error could yield a different result, resulting in a point loss.

> *Another problem is that you ask us to do three-page operations in numerical lessons and write the result in a single box. A mistake or carelessness we made at the last moment caused that question to be completely gone, and the time we could give to other questions decreased.*
>
> *There were times we were expected to write a 5-digit number as an answer to a 10-minute question, and the 1-2-page solutions were irrelevant to the evaluation*

Measures taken for assessment

This theme encompasses the measures instructors implement to prevent cheating or minimize its impact. However, these measures, as perceived by the students in the study, did not effectively deter cheating and created challenges for students committed to ethical conduct during online exams. Students believe that, in contrast to face-to-face education, the exams they encountered in online education were more challenging, with limited time to answer the questions. Additionally, students noted that exam regulations were stressful and experienced a heavier workload than face-to-face education.

First, the most prevalent pattern is that many students perceived assessments conducted in distance education as more difficult than face-to-face education. Instructors, as indicated by the students, provided insufficient time and asked unusual and difficult questions in online exams:

> *I think, given all these unethical situations, all of my instructors changed the exam rules. The exams started to be held with open notes and books. However, the problems asked in the exams were tough, and the time needed to solve such complex problems was decreased. For all these reasons, the lectures can be done online in the upcoming semester, but the exams must be held face-to-face. Because online exams are very unfair, please do not conduct online exams.*
>
> *Since the instructors were too worried about us cheating in the exams, the exam durations were too short, and the questions were extremely difficult, I think it was unfair.*
>
> *The exams are harder than those in a face-to-face semester to prevent cheating. The time given for the exams is less, and the questions are more challenging to answer fully.*

Students noted that those measures failed to prevent cheating and made exams harder for students adhering to an ethical code. Some even noted that the efforts to minimize cheating forced them to cheat.

> *Therefore, we could not answer questions in most of the exams in time. It was a really bad decision that forced students to cheat in exams. Otherwise, it was not possible to complete the exam.*
>
> *I did not want to cheat, so it was really hard for students with integrity. In exams, our instructors make questions harder or reduce time, but in this situation, if one does not*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

cheat, they fail that exam or get grades that are below average. Therefore, I think these precautions against cheating actually urge students to cheat. They could not have finished exams or gotten lower grades than their friends if they had not cheated.

Second, students indicated that exam regulations to prevent cheating psychologically and academically affected them. They provided several measurements they see as problematic:

- Navigation limit in the exams. Students could not go back and forth between questions. This also leads to time management problems.

  Also, in the online exams, we did not have the chance to return to our previous questions, which was really stressful because normally, we would skip the questions we could not solve and return to them later. However, since we could not go back, we tried to solve them and wasted our time, and we did not have enough time to solve all the questions.

  In online exams, we could not turn back to the previous questions. This might have prevented cheating for a group of students, but it mostly prevented some honest students from getting their deserved grades. We could not manage our time in exams because we feared being unable to see that question again.

- Inconsistency among courses regarding cheating measures.

  There are two main problems: solving the cheating issue and implementing the same or similar standards to other courses. Otherwise, some relaxed and chill profs encourage cheating indirectly, and some obsessed profs make our lives as painful as possible to avoid cheating.

- Technical precautions and being strict about technical problems

  In the beginning, if our internet connection went out during the exam, being unable to re-enter the exam and having to take a make-up was incredibly stressful and problematic.

  Online exams were stressful because we were always on alert if we had connection problems since we knew we would be treated like we were cheating, and it was our own responsibility to maintain the connection stability.

  Also, our instructors wanted us to adjust our camera angles so that we could see both ourselves, our desks, and the computer screen to prevent cheating in online exams, but all this preparation phase stressed me out more than the exam. We became suspicious of every move we made during the exam; in this case, it badly affected my focus on the exam. Despite all the drastic measures taken, those who wanted to cheat could not be prevented, in my opinion.

Third, students expressed that their workload had increased during the online education term. According to students, two main reasons came to the forefront: a) instructors believed that students had much free time since they were at home, and b) instructors increased the number of assignments and assessments as a precaution against cheating. Some students' statements are as follows:

Workload (assuming we are always free) and the push (blaming us by increasing the workload because they assume we all cheat and want to distinguish people who work hard, but this is not working hard; this is going ridiculous).

Moreover, the lecturers thought that since we were all at home, we had much free time, which was not the case. So, they gave us more assignments and put more responsibilities on us, which caused more anxiety and depression on top of the ones that were caused by the quarantine.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Instructors' attitudes towards children

This theme may not be directly related to children's cheating behaviors and motives. However, focusing only on direct reasons with a narrower perspective may lead to losing valuable data and decreased ecological validity. Nevertheless, we note that the weight of this theme is lower than the other two themes. Children noted a) insufficient communication with instructors, b) their perception of instructors' views on cheating and how instructors behave towards them, and c) lack of empathy and understanding from instructors. Firstly, students indicated that they could not communicate with instructors and assistants. One student noted that "there were many communication problems with instructors, and we could not reach them."

Secondly, students expressed that instructors believe that cheating is prevalent among students, leading them to become overly skeptical and adopt overly strict attitudes.

> *Some instructors behaved harshly as if all students were cheaters and liars (about exams, internet connection problems, etc.).*
>
> *Firstly, some of my instructors thought everyone was a cheater because of some of my friends. Thus, I felt very bad because I was blamed despite studying fairly.*

Finally, students indicated that instructors were not understanding and showed no empathy toward them, given the pandemic conditions.

> *The instructors were not understanding; the psychological problems we experienced because of the pandemic were not considered in matters such as exams or homework.*

DISCUSSION

This study aimed to test if cheating in exams, the perception that other students cheat, and overall online education satisfaction significantly predicted academic integrity. The results showed nearly moderate correlations between what students reported for themselves and their peers. In a similar finding, Broeckelman-Post (2008) highlighted that students' behaviors and attitudes are shaped more by their perceptions of their peers' actions than by the classroom environment itself. Similarly, perceived peer engagement in academic cheating was found to be significantly positively related to self-reported academic dishonesty (Hendy et al., 2021; Rettinger & Kramer, 2009). In this regard, the perception gap, where students overestimate actual peer cheating behavior, can exacerbate the problem (Hard et al., 2006). Fostering a belief that fellow students engage in academic integrity and refrain from cheating plays a crucial role in mitigating academic dishonesty (Broeckelman-Post, 2008). Rettinger and Kramer (2009) suggest supporting reporting requirements and using honor codes as much as possible.

Also, perceived peer cheating (yes) negatively and significantly correlates with satisfaction and academic integrity with moderate correlation coefficients. Lee (2023) found that observing dishonest behavior among peers had a negative effect on participants' overall satisfaction with the learning process, regardless of whether the participants themselves engaged in academic dishonesty. Interestingly, students' own cheating (yes), although significantly and negatively correlated with satisfaction and academic integrity, yields low correlation coefficients with them compared to perceived peer cheating. Chow et al. (2021) found a correlation between lower satisfaction with school life and a higher tendency to engage in academically dishonest behavior among students.

The regression analysis showed that perceived peer cheating and online education satisfaction explain a significant variance in perceived academic integrity scores. Interestingly, participant students' own cheating behavior does not explain a significant variance in their perceived academic integrity scores. The students might think that while peers' cheating threatens academic integrity, their cheating is not as important. In the first place, we thought that children might hold the belief

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

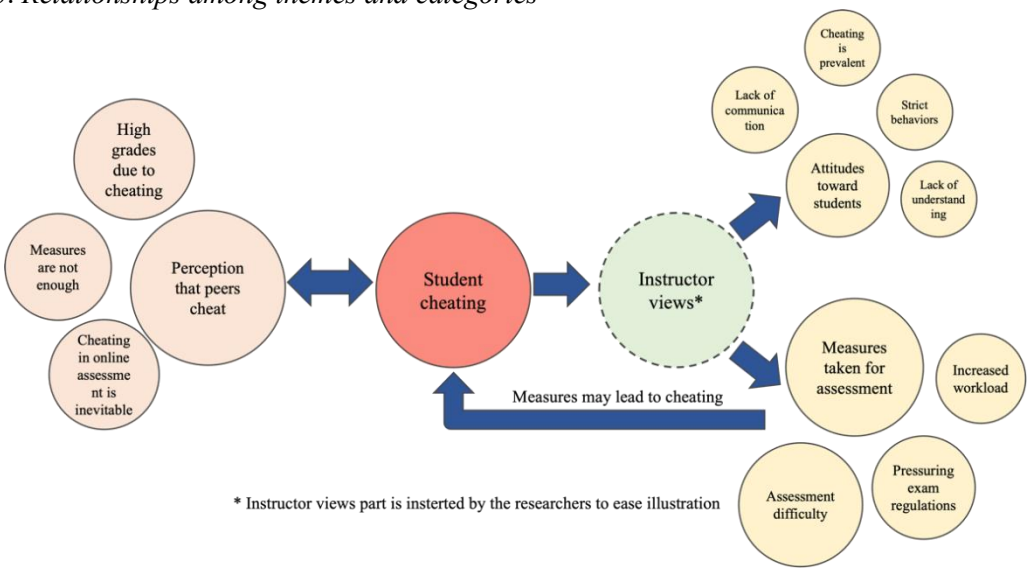
that their cheating behaviors are minor compared to their peers engaging in more serious cheating activities, suggesting a potential lack of shared understanding regarding the definition of cheating (Burgason et al., 2019). However, further qualitative data analysis helped us draw a different picture.

To further explore the issue, we analyzed open-ended questions using qualitative methods. The qualitative inquiry yielded insightful perspectives regarding the motives behind students' cheating behavior and their perceptions of academic integrity. The predominant concern centers on students' conviction that cheating is pervasive among their peers, leading to a perceived disadvantage in academic performance. They believe their hard work is undervalued in comparison to peers who engage in academic dishonesty and yet receive higher grades, and the implementation of the bell curve intensifies the impact of cheating. Some students stated that they even feel compelled to cheat to keep up with peers who engage in academic dishonesty. This may explain why students perceive their cheating as less important than their peers' since their attempts are perceived as a necessity rather than a self-motivated action. The students' perception that cheating is pervasive among peers is overwhelmingly stated in many studies (e.g., Goff et al., 2020; Hard et al., 2006). As mentioned earlier, studies expressed peer perception of academic dishonesty as a cause of self-reported cheating.

Furthermore, students' perceptions that online assessments cannot be fair and that measures are insufficient seem to play an extrapolating role in this context. As such, Peled et al. (2019) found that faculty attitudes toward academic dishonesty are vital in determining how likely students are to resort to dishonest behaviors. In the study by Goff et al. (2020), participant students indicated that cheating in online classes is easier than in face-to-face courses and recommended proctored exams or in-person exams to mitigate cheating. However, students also perceive cheating as prevalent in take-home exams (Goff et al., 2020), another key assessment method in traditional courses. The literature on the comparison of cheating frequency in online and in-person assessments appears to be inconclusive; as Holden et al. (2021) indicated, various factors, including "individual," "institutional," "medium-related," and "assessment-specific" factors, influencing dishonest behaviors (p.2).

Another significant issue appears to be instructors' perception of the prevalence of cheating, influencing their attitudes toward students and the measures taken to prevent cheating, which may, in turn, affect student cheating (see Figure 3).

Figure 3. *Relationships among themes and categories*



Students' expressions point to inappropriate measures adopted by instructors that are not only dysfunctional but also lead them to feel compelled to cheat. Specifically, perceived assessment difficulty (i.e., limited exam duration, complex content, and result-based questions), pressuring exam regulations (i.e., limiting navigation among questions, technical precautions and being strict about technical problems, inconsistency among courses), and increased workload (i.e., increased number

of assignments, exams, and quizzes) are reported by students. These issues are challenging to address and require balancing measures and the overall learning experience. Daumiller and Janke (2019) discovered that students are more likely to engage in cheating when the assessment criteria heavily prioritize outcomes rather than the methods and approaches students employ during the task. Goldberg (2021) suggests employing open-ended questions rather than multiple-choice ones, avoiding providing too much exam time, and incorporating numerous exams/quizzes, each contributing a smaller percentage to the final grade than a single exam worth half the grade, to deter cheating. However, it should be noted that limiting exam time may make it more challenging, and increasing the number of exams may be perceived by students as an additional workload. One of the students' most frequently mentioned issues was the navigation limit, allowing only one question to be visible at a time, thus impeding back-and-forth navigation. However, options such as providing a unique test for each student, limiting exam duration, allowing the exam to be taken only once, requiring completion of the test once started, shuffling questions, and restricting computer use solely for the exam have been demonstrated to be inadequate in deterring cheating (Varble, 2014).

Concerning workload, Conrad et al. (2022) noted that feeling overwhelmed by information led to a perceived increase in difficulty, negatively impacting students' satisfaction with online learning. Implementing technical measures, like video proctoring and the requirement for an additional video-recording device for peripheral checks, could pose an additional hurdle for students, especially those without the required technological resources and a reliable internet connection. In this context, Goldberg (2021) emphasizes that students should not be tasked with overcoming these technological challenges. Completely abandoning proctoring may not be an ideal solution either, as studies indicate a difference in performance between proctored and unproctored exams, with students in unproctored exam groups tend to score higher (Varble, 2014; Vazquez et al., 2021).

Students also mentioned the attitude of instructors towards them. In this regard, insufficient communication with instructors, instructors' perceptions of cheating as perceived by students, instructors' strict behaviors, and students' expectations of empathy are stressed issues. The need for more communication with instructors, as noted by students, was also stated by Conrad et al. (2022). Eshet et al. (2021) also noted that the lack of instructor presence and communication in such designed online courses may increase learning anxiety.

The perception of instructors regarding student cheating was not attained in the current study. However, students in the current study noted perceived perceptions of instructors considering instructor attitudes toward them. Studies exploring perceptions of instructors from student perspective is limited, and as Hard et al. (2006) indicated, whether faculty correctly identify cheating rates is mixed. However, there is some evidence indicating that faculty beliefs about the frequency of misconduct are related to their prevention efforts, and in this sense, universities may conduct internal research on student academic cheating to inform faculty to take appropriate measures (Hard et al., 2006). Faculty members' attitudes regarding cheating can influence student perceptions, thus impacting their engagement in academic dishonesty (e.g., Peled et al., 2019).

CONCLUSION

This study has two main goals. Firstly, it seeks to reveal how learner satisfaction, academic cheating, and the perception of peer cheating contribute to predicting perceived academic integrity. Secondly, it strives to investigate further motivations behind engaging in cheating behaviors.

Satisfaction with online education and perceived peer cheating prevalence together account for a significant portion of the variance in their perceived academic integrity scores. Online education satisfaction may be related to factors such as instructors' attitudes toward students, quality of materials, teaching methods, and how assessments were held. When students perceive that the instructor values the course design (e.g., Costley, 2017) and prioritizes student learning, they will likely experience greater satisfaction and may be less inclined to cheat.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The primary practical implication of this research is for higher education institutions, as students may perceive instructors' attitudes and efforts to ensure assessment security as unfriendly. In particular, the measures implemented by instructors might be seen as inappropriate by students. In fact, these measures may be ineffective or overly strict. While addressing academic dishonesty is crucial, overly restrictive measures can backfire by increasing exam anxiety and potentially leading to more cheating. Higher education institutions could establish standards for online assessment measures that balance effectiveness with being perceived as reasonable. Instructors can also receive training on online assessment and the advantages and disadvantages of new technologies in this area, as well as collaborate with colleagues to compile examples of best practices. For example, given the risks posed by artificial intelligence technologies in assessment and evaluation, instructors can review their methods, educate students on the ethical and responsible use of these technologies, and establish transparent standards regarding the extent and manner of their use.

Finally, we agree with Holden et al. (2021), who suggested that ongoing research is essential to explore the culture of cheating and the characteristics and motives behind dishonest behavior across various types of assessments when investigating academic integrity in the online setting.

LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

There are several limitations concerning the study that need to be mentioned. First, the survey utilized in the study was not solely developed to investigate the mentioned constructs; instead, the data were retrieved from a more extensive survey that investigated students' general attitudes toward distance education. Specifically designed scales with several items for each construct would be more reliable. Second, it should be noted that the sudden and unprepared transition to online education during the COVID-19 pandemic led to many problems on both parts -students and instructors/institutions- which may have impacted the perceptions of both parties. Third, it is possible that students underreported their instances of cheating. In fact, additional one-way ANOVA results, which are not included in the current study, revealed that there is no significant difference in perceived academic integrity scores between students who admitted to cheating and those who selected the *do not want to answer* option. This may suggest that some students who have cheated may have opted for the *do not want to answer* choice. Fourth, only student data was analyzed, and obtaining instructor perspectives would have increased the validity of the qualitative results. Future studies are encouraged to compare and contrast the perceptions of both parties to get a broader view of the issue.

REFERENCES

Adzima, K. (2021). Examining online cheating in higher education using traditional classroom cheating as a guide. *Electronic Journal of E-Learning, 18*(6). https://doi.org/10.34190/JEL.18.6.002

Bdair, I. A. (2021). Nursing students' and faculty members' perspectives about online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*, *16*(3), 220–226. https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.008

Broeckelman-Post, M. A. (2008). Faculty and student classroom influences on academic dishonesty. *IEEE Transactions on Education*, *51*(2), 206–211. https://doi.org/10.1109/TE.2007.910428

Burgason, K. A., Sefiha, O., & Briggs, L. (2019). Cheating is in the eye of the beholder: An evolving understanding of academic misconduct. *Innovative Higher Education*, *44*(3), 203–218. https://doi.org/10.1007/s10755-019-9457-3

Chow, H., Jurdi-Hage, R., & Hage, H. S. (2021). Justifying academic dishonesty: A survey of Canadian university students. *International Journal of Academic Research in Education*, *7*(1), Article 1. https://doi.org/10.17985/ijare.951714

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Conrad, C., Deng, Q., Caron, I., Shkurska, O., Skerrett, P., & Sundararajan, B. (2022). How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during Canada's COVID-19 response. *British Journal of Educational Technology, 53*(3), 534–557. https://doi.org/10.1111/bjet.13206

Costley, J. (2017). The instructional factors that lead to cheating in a Korean cyber university context. *Interactive Technology and Smart Education*, *14*(4), 313–328. https://doi.org/10.1108/ITSE-02-2017-0019

Daumiller, M., & Janke, S. (2019). The impact of performance goals on cheating depends on how performance is evaluated. *AERA Open, 5*(4). https://doi.org/10.1177/2332858419894276

Dendir, S., & Maxwell, R. S. (2020). Cheating in online courses: Evidence from online proctoring. *Computers in Human Behavior Reports*, *2*, 100033. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100033

Eaton, S. E. (2023). Comprehensive academic integrity (CAI): An ethical framework for educational contexts. In S. E. Eaton (Ed.), *Handbook of Academic Integrity* (2nd ed., pp. 1–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-39989-3

Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology, 13*, Article 100060. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060

Eshet, Y., Steinberger, P., & Grinautsky, K. (2021). Relationship between statistics anxiety and academic dishonesty: A comparison between learning environments in social sciences. *Sustainability*, *13*(3), 1564. https://doi.org/10.3390/su13031564

Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. Sage.

Gamage, K. A. A., Silva, E. K. D., & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences*, *10*(11), 301. https://doi.org/10.3390/educsci10110301

Goff, D., Johnston, J., & Bouboulis, B. (2020). Maintaining academic standards and integrity in online business courses. *International Journal of Higher Education*, *9*(2), 248. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p248

Goldberg, D. (2021). Programming in a pandemic: Attaining academic integrity in online coding courses. *Communications of the Association for Information Systems*, *48*, 47–54. https://doi.org/10.17705/1CAIS.04807

Grotenhuis, M. & Thijs, P. (2015). *Dummy variables and their interactions in regression analysis: examples from research on body mass index.* ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/284156962_Dummy_variables_and_their_interactions_in_regression_analysis_examples_from_research_on_body_mass_index

Hard, S. F., Conway, J.M., & Moran, A.C. (2006). Faculty and college student beliefs about the frequency of student academic misconduct. *The Journal of Higher Education*, *77*(6), 1058–1080. http://www.jstor.org/stable/4122367

Hardy, M. (1993). *Regression with dummy variables. Sage.*

Harris, L., Harrison, D., McNally, D., & Ford, C. (2020). Academic integrity in an online culture: Do McCabe's findings hold true for online, adult learners? *Journal of Academic Ethics*, *18*(4), 419–434. https://doi.org/10.1007/s10805-019-09335-3

Hendy, N. T., Montargot, N., & Papadimitriou, A. (2021). Cultural differences in academic dishonesty: A social learning perspective. *Journal of Academic Ethics*, *19*(1), 49–70. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09391-8

Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: A research review. *Frontiers in Education, 6*, 639814. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639814

International Center for Academic Integrity [ICAI] (2021). *The fundamental values of academic integrity*. (3rd ed.). https://academicintegrity.org/resources/fundamental-values

Janke, S., Rudert, S. C., Petersen, Ä., Fritz, T. M., & Daumiller, M. (2021). Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? *Computers and Education Open*, *2*, 100055. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100055

Lee, D. (2023). *Witnessing academic dishonesty and student's satisfaction with learning, motivation for studying and evaluation of faculty* [Unpublished master's thesis]. City University of New York.

McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education, 38*(3), 379–396. https://doi.org/10.1023/A:1024954224675

Marshall, C. & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research (*6th ed.). SAGE.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.

Nguyen, H. M., & Goto, D. (2024). Unmasking academic cheating behavior in the artificial intelligence era: Evidence from Vietnamese undergraduates. *Education and Information Technologies, 29,* 15999-16025. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12495-4

O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity, 41*(5), 673–690. DOI 10.1007/s11135-006-9018-6

Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., & Grinautski, K. (2019). Predictors of academic dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, *131*, 49–59. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.012

Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, *50*(3), 293–313. https://doi.org/10.1007/s11162-008-9116-5

Varble, D. (2014). Reducing cheating opportunities in online test. *Atlantic Marketing Journal, 3*(3), Article 9.

Vazquez, J. J., Chiang, E. P., & Sarmiento-Barbieri, I. (2021). Can we stay one step ahead of cheaters? A field experiment in proctoring online open book exams. *Journal of Behavioral and Experimental Economics, 90*, 101653. https://doi.org/10.1016/j.socec.2020.101653

Yazici, S., Yildiz Durak, H., Aksu Dünya, B., & Şentürk, B. (2023). Online versus face-to-face cheating: The prevalence of cheating behaviours during the pandemic compared to the pre-pandemic among Turkish University students. *Journal of Computer Assisted Learning*, *39*(1), 231–254. https://doi.org/10.1111/jcal.12743

Zhao, L., Mao, H., Compton, B. J., Peng, J., Fu, G., Fang, F., Heyman, G. D., & Lee, K. (2022). Academic dishonesty and its relations to peer cheating and culture: A meta-analysis of the perceived peer cheating effect. *Educational Research Review*, *36*, Article 100455. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100455

Uzun Öz

Akademik sahtekarlık ve kopya çekme eğitimcilerin gündeminde yer almaya devam etmektedir. COVID-19 pandemisi ve yapay zekâ alanındaki gelişmelerle birlikte öğrencilerin etik davranışlar sergilemelerine dair endişeler de artmıştır. Bu nedenle öğrencilerin kopya çekme davranışlarının arkasında yatan nedenlerin araştırılması gerekmektedir. Öğrencilerin akademik dürüstlük anlayışlarının, özellikle de farklı tarafların (örneğin, kendisi ve akranları) dahil olduğu kopya çekme davranışı konusunda incelenmesi, güçlü bir akademik dürüstlük ilkesine sahip bir öğrenme ortamının oluşturulması için içgörü sağlayacaktır. Bu öneriyi takiben, bu bağlamda öğrenme deneyiminden duyulan memnuniyetin rolünü analiz etmek de faydalı olacaktır çünkü araştırmalar memnuniyet ve kopya çekme arasında karşılıklı bir ilişkiye işaret etmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik dürüstlük algılarını daha iyi anlamak için akran kopya çekme davranışına ilişkin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

algılanan yaygınlığı, kendi bildirdikleri kopya çekme ve çevrimiçi eğitim memnuniyeti olmak üzere üç yapıya odaklanılmıştır. Daha açık ifade etmek gerekirse, bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. İlk olarak, öğrenen memnuniyeti, kopya çekme ve akran kopya çekme algısının, algılanan akademik dürüstlüğü öngörmedeki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İkinci olarak, kopya çekme davranışının arkasındaki ek nedenleri araştırmayı hedeflemektedir. Çalışma keşif niteliğinde olup, öğrenci verilerini toplamak için tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde okuyan ve ankete gönüllü olarak katılan 17 ile 45 yaş aralığındaki 3.637 lisans öğrencisini kapsamaktadır. Anket, açık uçlu soruların yanı sıra Likert tipi sorular içermektedir. Nicel veriler çoklu regresyon analizi ile değerlendirilirken, açık uçlu sorular nitel içerik analiziyle incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin kopya çekme konusunda kendileri ve akranları için bildirdikleri arasında neredeyse orta düzeyde korelasyonlar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, algılanan akran kopya çekme davranışı (evet), memnuniyet ve akademik dürüstlük ile negatif orta düzeyde ve anlamlı bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Regresyon analizi, algılanan akran kopya çekme davranışı ve çevrimiçi eğitim memnuniyetinin, algılanan akademik dürüstlük puanlarında önemli bir varyansı açıkladığını göstermiştir (sırasıyla toplam varyansın %17'sini ve %16'sını açıklamaktadır). İlginç bir şekilde, katılımcı öğrencilerin kendi kopya çekme davranışları, algılanan akademik dürüstlük puanlarında anlamlı bir varyansı açıklamamaktadır. İlk çıkarımlarımız öğrencilerin, akranlarının kopya çekmesinin akademik dürüstlüğü tehdit ettiğini düşünürken, kendi kopya çekmelerinin o kadar önemli olmadığını düşündükleri yönünde olsa da nitel verilerin analizi daha detaylı bir resim çizmemize yardımcı olmuştur. Nitel araştırma, öğrencilerin kopya çekme davranışlarının ardındaki nedenlere ve akademik dürüstlük algılarına ilişkin aydınlatıcı perspektifler ortaya koymuştur. Öğrencilerin kopya çekme davranışının akranları arasında yaygın olduğu ve bunun da akademik performansta bir dezavantaja yol açtığı yönündeki inançları, en göze çarpan endişe kaynağıdır. Öğrenciler, akademik sahtekârlık yapan ve buna rağmen daha yüksek notlar alan akranlarına kıyasla kendi sıkı çalışmalarının değersiz görüldüğüne ve çan eğrisi uygulamasının kopya çekmenin etkisini artırdığına inanmaktadır. Hatta bazı öğrenciler, akademik sahtekârlık yapan akranlarına yetişebilmek için kendilerini kopya çekmeye mecbur hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin kopya çekme girişimlerini neden akranlarından daha az önemli olarak algıladıklarını açıklayabilir, zira bu girişimler içsel bir motivasyondan ziyade bir gereklilik olarak algılanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi değerlendirmelerin adil olamayacağı ve önlemlerin yetersiz olduğu yönündeki algıları bu bağlamda durumun ciddiyetini artırıcı bir rol oynuyor gibi görünmektedir. Bir diğer önemli husus da öğrencilerin eğitmenlerin kopya çekme davranışının yaygın olduğunu düşündüklerine ilişkin algıları olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler eğitmenlerin bu algılarının kendilerine yönelik tutumlarını ve kopya çekmeyi önlemek için alınan tedbirleri etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin algıları, eğitmenler tarafından benimsenen ve sadece işlevsiz olmakla kalmayıp aynı zamanda kendilerini kopya çekmeye mecbur hissetmelerine neden olan uygunsuz önlemlere işaret etmektedir. Özellikle, algılanan değerlendirme zorluğu (örneğin, sınırlı sınav süresi, karmaşık içerik ve sonuca dayalı sorular), baskıcı sınav düzenlemeleri (örneğin, sorular arasında gezinmeyi sınırlama, teknik önlemler ve teknik sorunlar konusunda katı olma, ve dersler arasında tutarsızlık) ve artan iş yükü (örneğin, artan ödev, sınav ve test sayısı) öğrenciler tarafından bildirilmektedir. Bu sorunların ele alınması zordur ve önlemler ile genel öğrenme deneyiminin dengelenmesini gerektirir. Video gözetmenliği ve çevresel kontroller için ek bir video kayıt cihazı gerekliliği gibi teknik önlemlerin uygulanması, özellikle gerekli teknolojik kaynaklara ve güvenilir bir internet bağlantısına sahip olmayan öğrenciler için ek bir engel oluşturabilir. Bu araştırmanın pratikteki en önemli sonucu, öğrencilerin eğitmenlerin değerlendirme güvenliğini sağlamaya yönelik tutum ve çabalarını dostane olmayan bir tutum olarak algılayabilecekleridir. Özellikle, eğitmenler tarafından uygulanan önlemler öğrenciler tarafından uygunsuz olarak algılanabilir. Aslında, bu önlemler etkisiz ya da aşırı katı olabilir. Akademik sahtekârlığı ele almak çok önemli olsa da, aşırı kısıtlayıcı önlemler geri tepebilir, sınav kaygısını artırabilir ve daha fazla kopya çekilmesine yol açabilir. Çalışmayla ilgili olarak belirtilmesi gereken birkaç sınırlama bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmada kullanılan anket yalnızca söz konusu yapıları araştırmak için geliştirilmemiştir; bunun yerine veriler, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik genel tutumlarını araştıran daha kapsamlı bir anketten elde edilmiştir. İkinci olarak, COVID-19 salgını sırasında çevrimiçi eğitime ani ve hazırlıksız geçişin her iki tarafta da -öğrenciler ve eğitmenler/kurumlar- birçok soruna yol açtığı ve bunun da her iki tarafın algılarını etkilemiş olabileceği unutulmamalıdır. Üçüncü olarak, öğrencilerin kopya çekme vakalarını eksik bildirmiş olmaları mümkündür. Aslında, mevcut çalışmaya dahil edilmeyen ek, tek yönlü ANOVA sonuçları, kopya çektiğini kabul eden öğrenciler ile cevap vermek istemiyorum seçeneğini işaretleyen öğrenciler arasında algılanan akademik dürüstlük puanlarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, kopya çeken bazı öğrencilerin cevap vermek istemiyorum seçeneğini tercih etmiş olabileceğini düşündürmektedir. Dördüncü olarak, sadece öğrenci verileri analiz edilmiştir ve eğitmenlerin görüşlerinin alınması nitel sonuçların geçerliliğini artırabilirdi. Gelecekteki çalışmaların, konuya daha geniş bir bakış açısı kazandırmak için her iki tarafın algılarını karşılaştırması önerilmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (529-546)

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Investigation of Unit Evaluation Questions in Social Studies Textbooks According to the Revised Bloom's Taxonomy*

Gizem Kaya Öksüz** Fitnat Gürgil Ulusoy ***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 01.10.2024
Kabul Tarihi: 04.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1559435

Anahtar Sözcükler:
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
Sosyal Bilgiler Dersi
Sosyal Bilgiler Ders Kitapları
Ünite Değerlendirme Soruları

ÖZET

Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme, sorgulama ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için, ders kitaplarındaki soruların bu becerileri destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreç Boyutlarına göre incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilerek veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Araştırmanın veri kaynakları, TTKB'nin elektronik ortamından erişilen 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. Araştırma sonucunda, tüm sınıf düzeylerinde YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutunda en çok olgusal bilgi birikimiyle, Bilişsel Süreç Boyutunda ise en çok hatırlama bilişsel süreç boyutuyla ilişkilendirme yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışma, programda üst düzey düşünme becerilerine yapılan vurguya rağmen, çeşitli sınıflardaki sosyal bilgiler ders kitaplarının öncelikle alt düzey bilişsel süreçlere odaklandığını ortaya koymuştur. Gelecekteki araştırmalarda, ders kitaplarında yer alan tüm soruların incelenmesi ve farklı taksonomilerle benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Article Information

Submission: 01.10.2024
Acceptance: 04.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1559435

Key Words:
Revised Bloom Taxonomy
Social Studies Course
Social Studies Textbooks
Unit Evaluation Questions

ABSTRACT

In order for students to develop higher-order thinking skills such as problem solving, questioning, and creative thinking in the social studies course, the questions in the textbooks should support these skills. This study aims to analyse the unit evaluation questions in social studies textbooks prepared at the 4th, 5th, 6th, and 7th grade levels according to RBT. In the study, the document analysis method was preferred. The data sources of the study were 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks accessed from the electronic environment of TTKB. As a result of the research, it was determined that in all grade levels, most associations were made with factual knowledge accumulation in the Knowledge Accumulation Dimension, and most associations were made with the cognitive process dimension of recall in the Cognitive Process Dimension. This study revealed that despite the emphasis on higher-order thinking skills in the curriculum, social studies textbooks in various grades focus primarily on lower-level cognitive processes. In future studies, it is recommended that all questions in the textbooks be analysed and similar studies be conducted with different taxonomies.

Atıf İçin

Kaya Öksüz, G. & Gürgil Ulusoy, F. (2025). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 529-546. doi: tsadergisi.1559435

* Bu makale ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığındaki tez çalışmasından üretilmiştir.

** Bilim Uzmanı, Ankara, gizemkayaoksuz@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8397-9389

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Ankara, fgurgil@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3322-1438

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırmaların temel unsurlarından olup, olayları gözlemleyip somut hale getirerek ileri düzeyde anlayış kazanmayı sağlar (Witkovsky & Frollo, 2020). Literatürde ölçme kavramı, çeşitli tanımlarla ifade edilmekte ve değerlendirmenin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Yaşar, 2020). Sistemlerin etkin yönetimi ve etkililiği hakkında nesnel sonuçlara ulaşmak için verilerin toplanması ve analiz edilmesi gereklidir (Suna, Şensoy, & Özer, 2021).

Eğitimde, ölçme ve değerlendirme, istenilen davranışları oluşturmak ve değerlendirmek amacıyla kritik bir role sahiptir (Ertürk, 1982). Öğretim programları, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimini hedeflerken, genellikle bilişsel yeterlikler önceliklidir (Özçelik, 2016). Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerin ölçülmesinde çeşitli yöntemler kullanılır (Başol, 2019). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğretim materyallerinin incelenmesi için faydalı bir çerçeve sunar (Näsström, 2009). Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi kazanımlarına ulaşılıp ulaşılmadığının ölçülmesi adına da bu taksonominin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere insan yaşamının toplumsal boyutunu zenginleştiren bilgileri farklı disiplinlerin katkılarıyla entegre eden; aktif, yaratıcı, demokratik ve çağdaş bireylerin yetişmesini amaçlayan bir ders olarak tanımlanmaktadır (Kaymakcı & Ata, 2012, s. 38). Bu dersin öğretim programında yer alan kavramlar, kazanımlar, beceriler ve değerlerin öğrencilere kazandırılması, ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle belirlenmektedir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin dersin hedefleri doğrultusunda ne kadarını öğrendiklerini değerlendirme ve öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerine geri bildirim sağlamasına olanak tanıyarak öğrenme sürecini desteklemektedir.

1956 yılında Benjamin Samuel Bloom editörlüğünde yayımlanan "The Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain" adlı kitap, eğitim hedeflerinin sınıflandırılması için bir taksonomi önermiştir. Bloom Taksonomisi (BT), eğitim hedeflerini ilgili alanlara hizmet edecek şekilde aşamalı ve hiyerarşik olarak düzenlemeyi amaçlamaktadır (Anderson, vd., 2001). Bu hiyerarşi, eğitim programlarının hedeflerinin ve öğrenme süreçlerinin planlanması ve değerlendirilmesinde temel bir araç olarak kullanılmaktadır. BT, bilişsel alanı altı ana basamakta sınıflandırmaktadır. Bu altı ana basamak; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir.

BT, yayımlandığı dönemde önemli bir eser olarak kabul edilmiş ve uzun yıllar boyunca dünya çapında geniş ilgi görmüştür. Ancak zaman içinde eğitim alanındaki değişimler ve toplumsal gereksinimler, bu taksonominin güncellenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Anderson ve arkadaşları (2001), BT'nin günümüz eğitimcileri için de anlamlı olabilmesi ve değişen bilgi, düşünce ve uygulamalara uyum sağlayabilmesi amacıyla bir güncelleme yapma kararı almıştır. Bu güncelleme çalışmaları sonucunda "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" adlı kitap yayımlanmış ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ortaya çıkmıştır.

YBT, öğrenme hedeflerini sınıflandırmak amacıyla kullanılan özel bir sınıflama yaklaşımıdır (Anderson vd., 2001). YBT, iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: Bilgi Birikimi ve Bilişsel Süreçtir (Akbulut Taş & Karabay Turan, 2020; Sönmez, 2020). Sönmez'e (2020) göre, bu iki boyut arasında güçlü bir ilişki vardır ve öğrenciler, bilişsel sürecin herhangi bir boyutunda yer alan bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmektedirler. Bu ilişkileri gösteren sınıflama tablosu (taksonomi tablosu), YBT'nin temel yapı taşlarından biridir. YBT'ye göre her hedef, bir fiil ve bir addan oluşan bir yapıyla ifade edilmektedir. Fiil, öğrencilerin yapması gereken bilişsel süreci belirtirken, ad ise öğrencilerin öğrenmesi beklenen bilgiyi temsil etmektedir. Örneğin, tarihi olayların kronolojik olarak sıralanması öğretildiğinde, "tarihi olaylar" kavramı bilgi boyutunu, "kronolojik sıralama" ise bilişsel süreç boyutunu temsil etmektedir.

YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu; olgusal bilgi birikimi, kavramsal bilgi birikimi, işlemsel bilgi birikimi ve üstbilişsel bilgi birikimi olmak üzere dört temel grupta kategorize edilmektedir. Ayrıca, bu dört temel grubun alt sınıflamalarına da ayrıntılı şekilde yer verilmektedir. YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutundaki ana ve alt gruplar şu şekilde açıklanabilir (Anderson & Krathwohl, 2010):

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Olgusal bilgi alt boyutu; bir konu alanını kapsayan terimlerin veya öğelerin bilgisi olarak açıklanabilir. Kavramsal bilgi alt boyutunda; konu alanını kapsayan her türlü sınıflandırmalar, derecelendirmeler, ilke ve genelleme bilgileri ile kuram, model ve yapıların bilgisi yer almaktadır. İşlemsel bilgi alt boyutu; bir şeyin yapım aşamalarını kapsadığı gibi, konu alanıyla ilgili yöntemlerin, becerilerin, algoritma ve tekniklerin bilgisini de içermektedir. Üstbilişsel bilgi alt boyutu ise zihinsel süreçlerin farkındalığını kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle bu alt boyut; kişinin kendi seviyesinin farkında olması şeklinde de ele alınabilir.

YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı ana kategoriden oluşmaktadır. Bu altı ana grup, alt sınıflamalarla detaylandırılmıştır. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutundaki ana ve alt gruplar şu şekilde açıklanabilir (Anderson & Krathwohl, 2010): Hatırlama bilişsel süreç alt boyutu, kısaca bilgiyi geri çağırmayı ifade eder. Bu kategorinin alt grupları tanıma ve hatırlama olarak ele alınır. Anlama bilişsel süreç alt boyutu, farklı formlarda sunulan (yazılı, görsel vb.) bilgilerden bir anlayış geliştirilerek yorumda bulunmayı, örnekler sunmayı, farklı bilgilerle karşılaştırmayı kapsamaktadır. Tüm bunlara ilaveten açıklama yapma, özetleme yapma, kategorileştirme gibi alt başlıklar da yine anlama bilişsel alt boyutu kapsamında yer alır. Uygulama bilişsel süreç alt boyutu, öğrenilen bilginin bir göreve veya farklı bir duruma adapte edilmesini içermektedir. Bu kategorinin alt grupları, yapma ve yararlanmadır. Çözümleme bilişsel süreç alt boyutu; parçalara ayırma ya da parçalar arasındaki bağlantıları tespit etmeyi kapsamaktadır. Bu kategorinin alt grupları ise ayrıştırma, örgütleme ve irdelemedir. Değerlendirme bilişsel süreç alt boyutu; belirli ölçütler veya standartlar temelinde yargılara ulaşmayı içermektedir. Bu kategorinin alt grupları denetleme ve eleştirmedir. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından en üst düzeyinde yer alan Yaratma kategorisi ise bileşenlerden yeni bir ürün veya yapı ortaya koymayı ifade etmektedir. Bu kategorinin alt grupları da oluşturma, planlama ve üretme şeklindedir.

Önceki çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarını YBT'ye göre inceleyen pek çok araştırmaya alanyazında rastlamak mümkündür. Örneğin Demir (2015) 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programının genel amaçları, kazanımları ile Seviye Belirleme Sınavında sorulan sosyal bilgiler sorularını YBT'ye göre incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile merkezi sınav soruları arasında uyumsuzluk olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Özdemir, Altıok ve Baki (2015) 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) yer alan kazanımları YBT'ye göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen kazanımların önemli bir bölümünün Bilgi Boyutu açısından kavramsal bilgi birikimi; Bilişsel Süreç Boyutu açısından ise anlama bilişsel süreç boyutlarına karşılık geldiği belirlenmiştir. Çakmak, Kaçar ve Bulut (2018) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise 2018 öğretim programında belirtilen 5. sınıf kazanımlarının YBT'ye göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, kazanımların büyük bir kısmının olgusal bilgi boyutunda yer aldığı ve bu durumu kavramsal bilgi boyutunun takip ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, aynı çalışmada işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarında herhangi bir kazanıma rastlanılmamıştır. Büyükalan Filiz ve Baysal (2019) ise 2018 programında bulunan kazanımları YBT'nin alt boyutlarına göre analiz etmiştir. Araştırma sonucunda, 4. ve 5. sınıf düzeyindeki kazanımların ağırlıklı olarak anlama bilişsel süreç boyutu ve kavramsal bilgi birikimi boyutunda yoğunlaştığı; buna karşın 6. ve 7. sınıf düzeyindeki kazanımların ise anlama ve çözümleme bilişsel süreç boyutu ve kavramsal bilgi birikimi boyutunda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Gültekin ve Burak (2019) ise 2018 SBDÖP'de bulunan 4. sınıf kazanımlarını hem BT'ye hem de YBT'ye göre incelenmiştir. Araştırmada 4. sınıf kazanımlarının alt düzey düşünme becerilerini geliştirmeye olanak tanıdığı sonuçlarına varılmıştır. Eker ve Kuuk (2020) 2018 SBDÖP'de bulunan 5. sınıf kazanımları YBT'ye göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, Bilgi Birikimi Boyutu kapsamında en fazla kazanımın üstbilişsel bilgi birikimi alanında yer aldığı, Bilişsel Süreç Boyutu açısından ise kazanımların büyük ölçüde anlama düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Koç ve Öntaş (2020) da Türkiye, Singapur, Hong Kong ve Kanada'nın sosyal bilgiler öğretim programlarını YBT'ye göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının tamamının YBT'ye göre kavramsal bilgi birikimi boyutu ile anlama bilişsel süreç boyutlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Önlen, Tatan ve İbret (2020) ise 2005 ve 2018 SBDÖP'lerde yer alan kazanımları YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, YBT'ye göre 2005 ve 2018 programlarında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yer alan kazanımların genel olarak "hatırlama, anlama ve uygulama" aşamalarında yoğunluk kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bayer (2019) ise konum analizi ve mekânı algılama becerileri kapsamında ders kitaplarını YBT'ye göre incelemeyi amaçlamıştır. Bayer'in elde ettiği araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler ders kitaplarında söz konusu becerilere ilişkin yer verilme durumunun genellikle YBT'nin alt düzey basamaklarıyla bağlantılı olduğu saptanmıştır. Ceylan (2019) 7. sınıf öğretim programı kazanımlarıyla; ders ve çalışma kitabında bulunan ünite değerlendirme sorularını YBT'ye göre karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, programda yer alan kazanımların ve ünite değerlendirme sorularının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutunda dengesiz bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca üstbilişsel bilgi birikimi boyutunda kazanımların yetersiz sayıda olduğu da belirlenmiştir. Özkaral (2019), 7. sınıf ders kitabında bulunan soruları üst düzey düşünme becerileri açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, ders kitabında yer alan soruların çoğunlukla hatırlama ve anlama düzeylerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Yine aynı araştırmada analiz, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde ise yeterli sayıda soruya yer verilmediği de tespit edilmiştir. Büken (2021) çalışmasında, SBDÖP'de yer alan coğrafya bilim dalına ilişkin kazanımlarla 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında yer alan coğrafya etkinliklerini YBT'ye göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, incelenen kazanım ve etkinliklerin büyük oranda YBT'nin alt düzey boyutlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Kayacan (2021), 6. sınıf ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularını YBT'ye göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, YBT'nin uygulama basamağına dair örnek hiçbir soruya yer verilmediği; bunun yanında soruların çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerini hedef aldığı belirlenmiştir. Elbay (2023), 2018 SBDÖP'de yer alan kazanımlar ile ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularını YBT'ye göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada; kazanımların ağırlıklı olarak kavramsal bilgi birikimi boyutuna denk geldiği; fakat ders kitaplarında yer alan soruların büyük ölçüde olgusal bilgi birikimi ve hatırlama bilişsel süreç boyutunda olduğu, dolayısıyla kazanımlarla ders kitaplarındaki sorular arasında YBT'ye göre uyumsuzluk bulunduğu tespit edilmiştir.

Literatür taramasında, Kayacan (2021) tarafından Anadolu Yayıncılık 6. sınıf düzeyindeki; Elbay (2023) tarafından ise Tuna Yayıncılık 4. sınıf, Ata Yayıncılık 5. sınıf, Anadolu Yayıncılık 6. sınıf ve Ekoyay Yayıncılık 7. sınıf düzeyindeki ders kitaplarının incelendiği tespit edilmiştir. Ancak 2021 yılında MEB tarafından onaylanan 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerindeki tüm sosyal bilgiler ders kitaplarının YBT'ye göre incelenmediği görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında MEB tarafından onaylanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının tüm sınıf seviyeleri ve yayınevlerinin tamamındaki ünite değerlendirme sorularının bütüncül bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularını YBT'nin boyutlarına göre incelemektir. Bu bağlamda, şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Tuna Yayıncılık tarafından yayımlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ünite değerlendirme soruları YBT'nin boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ata Yayıncılık ve MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme soruları YBT'nin boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Anadol Yayıncılık ve MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme soruları YBT'nin boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Ekoyay, MEB1 ve MEB2 Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme soruları YBT'nin boyutlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular konusunda bilgi veren yazılı materyallerin analizi temelinde gerçekleştirilen bir yaklaşımdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Söz konusu yöntem, araştırma sorularını yanıtlamak veya belirli bir konuyu derinlemesine anlamak amacıyla yazılı materyallerin sistematik ve titiz bir şekilde incelenmesini içermektedir.

Araştırma, O'leary (2004) tarafından önerilen doküman incelemesi yöntemine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Planlama aşamasında, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında MEB tarafından belirlenen sosyal bilgiler ders kitaplarının listesi incelenerek gerekli dokümanlar tespit edilmiş ve erişim yöntemleri planlanmıştır. Veri kaynaklarına erişim sürecinde, Ankara'da bulunan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ziyaret edilip ilgili kişilerden bilgi alınmıştır. Daha sonra MEB ve EBA'nın resmi internet siteleri detaylı bir şekilde incelenerek sekiz ders kitabına erişim sağlanmıştır. Bu süreçler, araştırmanın doküman incelemesi aşamasında kullanılan veri kaynaklarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Gözden geçirme aşamasında, toplanan ders kitapları MEB tarafından yayımlanan listedeki kitaplarla karşılaştırılmış ve geçerlilikleri değerlendirilmiştir. Sorgulama sürecinde, ders kitaplarına ilişkin künye bilgileri detaylı bir şekilde incelenmiş ve belgelenmiştir. Düşünme/İyileştirme aşamasında ise herhangi bir sorunla karşılaşılmamış, süreç başarılı bir şekilde yönetilmiştir. Son olarak, veri analizi aşamasında toplanan veriler detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve elde edilen bulgular araştırmanın temel sonuçlarını oluşturmuştur. Bu süreçler, araştırmanın metodolojik çerçevesini oluşturarak sosyal bilgiler ders kitaplarının sistemli bir şekilde incelenmesini sağlamıştır.

Veri Kaynakları

2759 sayılı Tebliğler Dergisi'nde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı için MEB tarafından onaylanan sosyal bilgiler ders kitaplarının listesi (2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Ders Kitapları, 2020) duyurulmuştur. Yapılan ziyaretler ve incelemeler sonucunda, 11.07.2022 tarihi itibarıyla TTKB'nin elektronik ortamından sekiz adet ders kitabına ulaşılmıştır. Kaya Öksüz (2024, s.42) tarafından künye bilgileri verilen sosyal bilgiler ders kitaplarından dördüncü sınıf düzeyinde bir, beşinci sınıf düzeyinde iki, altıncı sınıf düzeyinde iki ve yedinci sınıf düzeyinde de üç adet kitaba ulaşılmıştır. Yedinci sınıf hariç, tüm sınıf düzeyindeki kitaplar farklı yayınevleri tarafından yayımlanmıştır. Yedinci sınıf düzeyinde yer alan üç farklı kitaptan ikisi MEB Yayıncılık tarafından yayımlanmıştır. Karışıklık oluşturmaması için, Gökhan Gültekin, Murat Akpınar, Mustafa Nohutcu, Pınar Özerdoğan ve Seher Aygün tarafından hazırlanan sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı MEB1; Öznur Açıl, Hülya Güvenç, Ayşegül Hayta ve Sezcan Kılıç tarafından hazırlanan sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı ise MEB2 olarak kodlanmış ve araştırmada bu kodlamalar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma, Strauss ve Corbin tarafından tavsiye edilen betimsel analiz yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, önceden tanımlanmış temalara dayalı olarak elde edilen verilerin yorumlanmasını, düzenlenmesini ve raporlanmasını içerir (aktaran, Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 239-240). Araştırmada kullanılan yöntem dört aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. İlk olarak, literatür taraması ve araştırma sorularının ışığında, çalışmanın çerçevesi Anderson vd. (2001, s. 36) tarafından geliştirilen YBT olarak belirlenmiştir. İkinci olarak, veri kaynağı olarak kullanılan sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiş ve "ünite değerlendirme soruları" başlığında yer alan soruların tamamı araştırmanın kapsamına alınmıştır. Bu süreçte, sorular bölüm kodları ve sayıları kullanılarak kodlanmış ve ilgili veriler düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada, sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre başlıklandırılan bulgular tanımlanmıştır. Dördüncü ve son aşamada ise, bulgular yorumlanarak araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve sonuç bölümünde okuyucuya sunulmuştur. Araştırmada, söz konusu ders kitaplarının her biri YBT'nin boyutları dikkate alınarak, ilk araştırmacı ve bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve ilişkilendirilmiştir. Güvenirliği tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyuma bakılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum %94,95 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmada YBT'ye göre analizleri yapılan ders kitaplarına ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

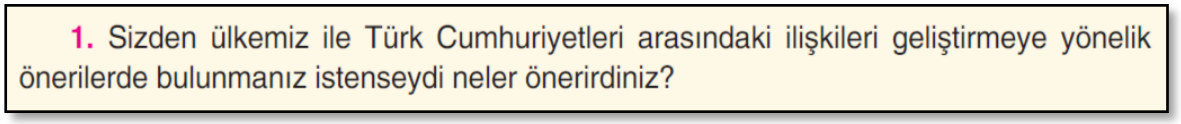
Tuna Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 4" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

Tablo 1. *Tuna Yayıncılık tarafından yayımlanan "Sosyal Bilgiler 4" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Olgusal	120	60,61	13	6,57	-	-	-	-	1	0,51	2	1,01	136	68,7
Kavramsal	36	18,18	15	7,57	-	-	-	-	1	0,51	1	0,51	53	26,77
İşlemsel	5	2,52	-	-	4	2,02	-	-	-	-	-	-	9	4,54
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	161	81,31	28	14,14	4	2,02	-	-	2	1,01	3	1,52	198	100

Tuna Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 4" adlı kitapta toplam 198 adet ünite değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Tablo 1'de yer alan Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 136 soru olgusal, 53 soru kavramsal ve 9 soru işlemsel bilgi birikimi boyutları ile ilişkilendirilirken; üstbilişsel bilgi birikimi boyutu ile ilişkilendirme yapılamamıştır. Bilişsel Süreç Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 161 sorunun hatırlama, 28 sorunun anlama, 4 sorunun uygulama, 2 sorunun değerlendirme ve 3 sorunun yaratma alt boyutlarıyla temsil edildiği tespit edilmiştir. Öte taraftan çözümleme alt boyutu ile herhangi bir ilişkilendirme yapılamamıştır. Olgusal bilgi birikimi boyutu ve yaratma bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirilen soru örneği Şekil 1'de sunulmuştur:

Olgusal bilgi birikimi ve değerlendirme bilişsel süreç boyutlarına ilişkin soru örneği:



Şekil 1. "Sosyal Bilgiler 4" adlı kitapta yer alan (Tüysüz, 2021, s. 197) ünite değerlendirme soru örneği.

Şekil 1'de sunulan soru örneği, YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, Türk Cumhuriyetleri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesine yönelik çalışmaları kapsaması nedeniyle olgusal bilgi birikimi boyutu ile; YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden bu ilişkileri geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmaları beklendiğinden yaratma bilişsel süreç boyutuyla ilişkilendirilmiştir.

Ata Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 5" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

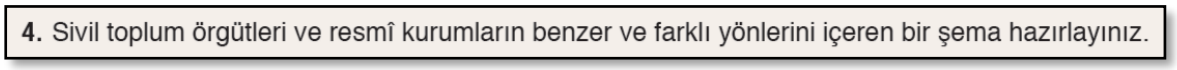
Tablo 2. *Ata Yayıncılık tarafından yayımlanan "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Olgusal	40	35,71	25	22,32	-	-	1	0,89	-	-	-	-	66	58,93
Kavramsal	20	17,86	22	19,64	-	-	-	-	-	-	1	0,89	43	38,39
İşlemsel	-	-	1	0,89	2	1,79	-	-	-	-	-	-	3	2,68
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	60	53,57	48	42,86	2	1,79	1	0,89	-	-	1	0,89	112	100

Ata Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitapta toplam 112 adet ünite değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde Bilgi Birikimi Boyutu açısından 66 sorunun olgusal, 43 sorunun kavramsal ve 3 sorunun işlemsel bilgi birikimi boyutları ile ilişkilendirildiği; buna karşın üstbilişsel bilgi birikimi boyutu ile herhangi bir ilişkilendirme

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yapılamadığı görülmektedir. Bilişsel Süreç Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 60 sorunun hatırlama, 48 sorunun anlama, 2 sorunun uygulama, 1 sorunun çözümleme ve 1 sorunun yaratma boyutları ile ilişkilendirildiği; buna karşın değerlendirme bilişsel süreç boyutu ile herhangi bir ilişkilendirme yapılamadığı tespit edilmiştir. Bu sorulardan, kavramsal bilgi birikimi boyutu ile yaratma bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirilen soru örneği Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitapta yer alan (Harut, 2021, s.157) ünite değerlendirme soru örneği.

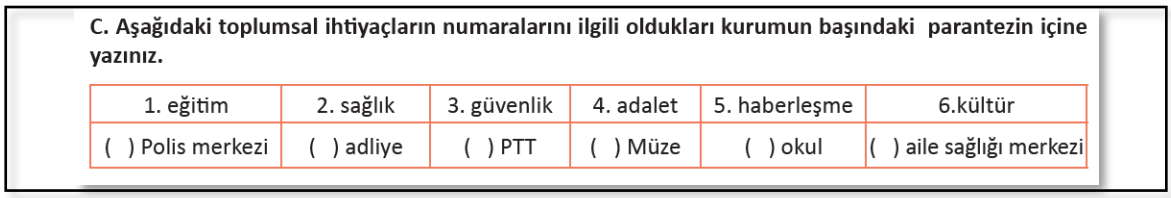
Şekil 2'de sunulan soru örneği, YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, kurum ve kuruluşların benzerlikleri ile farklılıklarını sınıflandırma bilgisini kapsaması nedeniyle kavramsal bilgi birikimi boyutu ile; YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden grafik düzenleyici oluşturmalarının beklenmesi sebebiyle de yaratma bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

MEB Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 5" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

Tablo 3. *MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Olgusal	67	38,07	22	12,5	-	-	-	-	-	-	-	-	89	50,57
Kavramsal	57	32,39	24	13,64	-	-	-	-	-	-	-	-	81	46,03
İşlemsel	5	2,83	1	0,57	-	-	-	-	-	-	-	-	6	3,4
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	129	73,3	47	26,7	-	-	-	-	-	-	-	-	176	100

MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitapta toplam 176 adet ünite değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Tablo 3'te yer alan Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulgulara baktığımızda; 89 sorunun olgusal, 81 sorunun kavramsal ve 6 sorunun işlemsel bilgi birikimi boyutları ile ilişkilendirildiği; diğer taraftan üstbilişsel bilgi birikimi boyutu ile herhangi bir ilişkilendirme yapılamadığı görülmektedir. Bilişsel Süreç Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 129 sorunun hatırlama ve 47 sorunun da anlama boyutları ile ilişkilendirildiği; öte yandan uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreç boyutları ile ilişkilendirme yapılamadığı tespit edilmiştir. Bu sorulardan, kavramsal bilgi birikimi boyutu ve anlama bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirilen soru örneği Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitapta yer alan (Evirgen, Özkan & Öztürk, 2021, s.167) ünite değerlendirme soru örneği.

Şekil 3'te sunulan soru örneği YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçları karşılayan kurumların bilgisini kapsaması sebebiyle kavramsal bilgi birikimi boyutu ile; Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden toplumsal ihtiyaçlara dair bilgileri doğru bir şekilde sınıflandırmasının beklenmesi nedeniyle de anlama bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

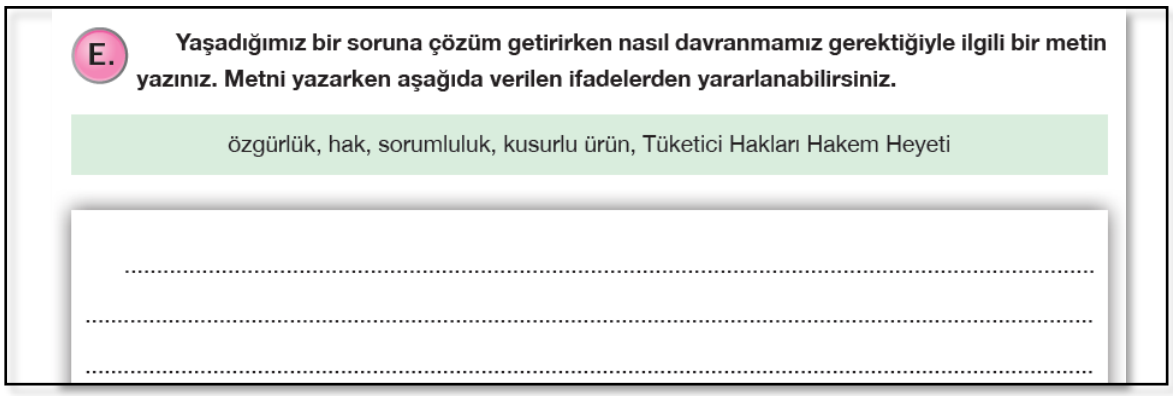
Anadol Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 6" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 4. *Anadol Yayıncılık tarafından yayımlanan "İlkokul Sosyal Bilgiler 6" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Olgusal	146	50,52	35	12,1	-	-	2	0,69	-	-	4	1,38	187	64,7
Kavramsal	61	21,11	31	10,73	-	-	2	0,69	1	0,35	2	0,69	97	33,57
İşlemsel	3	1,04	1	0,35	-	-	1	0,35	-	-	-	-	5	1,74
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	210	72,66	67	23,18	-	-	5	1,73	1	0,35	6	2,08	289	100

Anadol Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 6" adlı kitapta toplam 289 adet ünite değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde Bilgi Birikimi Boyutu açısından 187 sorunun olgusal, 97 sorunun kavramsal ve 5 sorunun işlemsel bilgi birikimi boyutları ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan üstbilişsel bilgi birikimi boyutu ile herhangi bir ilişkilendirme yapılamamıştır. Bilişsel Süreç Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 210 sorunun hatırlama, 67 sorunun anlama, 5 sorunun çözümleme, 1 sorunun değerlendirme ve 6 sorunun da yaratma boyutları ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Bilişsel Süreç Boyutunun uygulama alt boyutu ile herhangi bir ilişkilendirme de yapılamamıştır. Bu sorulardan, olgusal bilgi birikimi ile yaratma bilişsel süreç boyutuna yönelik soru örneği Şekil 4'te sunulmaktadır.



Şekil 4. "Sosyal Bilgiler 6" adlı kitapta yer alan (Şahin, 2021, s.35) ünite değerlendirme soru örneği.

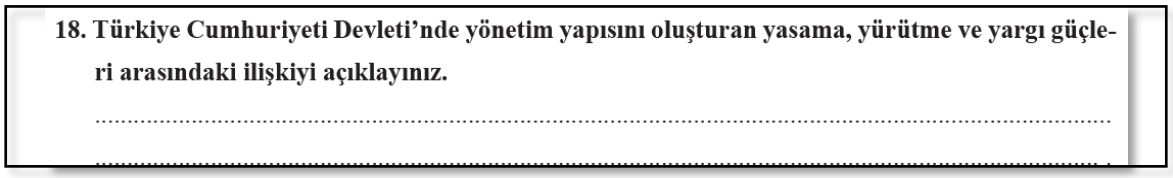
Şekil 4'te sunulan soru örneği, YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, günlük yaşama dair gereksinimler ile karşılaşılan sorunlarına yönelik bilgileri içermesi nedeniyle Bilgi Birikiminin olgusal basamağı ile ilişkilendirilmiştir. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden kendilerinin oluşturacağı metinler yazmalarını istemesi sebebiyle de yaratma alt boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

MEB Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 6" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

Tablo 5. *MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan "İlkokul Sosyal Bilgiler 6" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Olgusal	75	42,37	29	16,38	-	-	-	-	2	1,13	-	-	106	59,89
Kavramsal	36	20,33	32	18,08	-	-	1	0,56	-	-	-	-	69	38,98
İşlemsel	-	-	2	1,13	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1,13
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	111	62,71	63	35,59	-	-	1	0,56	2	1,13	-	-	177	100

MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 6" adlı kitapta toplam 177 adet ünite değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Tablo 5'te yer alan Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 106 sorunun olgusal, 69 sorunun kavramsal ve 2 sorunun işlemsel bilgi birikimi boyutları ile ilişkilendirildiği; diğer taraftan üstbilişsel bilgi birikimi boyutu ile hiçbir ilişkilendirme yapılmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel Süreç Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 111 sorunun hatırlama, 63 sorunun anlama, 1 sorunun çözümleme ve 2 sorunun da değerlendirme boyutları ile ilişkilendirildiği; öte yandan uygulama ve yaratma bilişsel süreç boyutları ile ilişkilendirme yapılmadığı belirlenmiştir. Bu sorulardan, kavramsal bilgi birikimi ile çözümleme bilişsel süreç boyutuna yönelik soru örneği Şekil 5'te sunulmaktadır.


18. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yönetim yapısını oluşturan yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

.....

.....

Şekil 5. "Sosyal Bilgiler 6" adlı kitapta yer alan (Yıldırım, Kaplan, Kuru, & Yılmaz, 2021, s.225) ünite değerlendirme soru örneği.

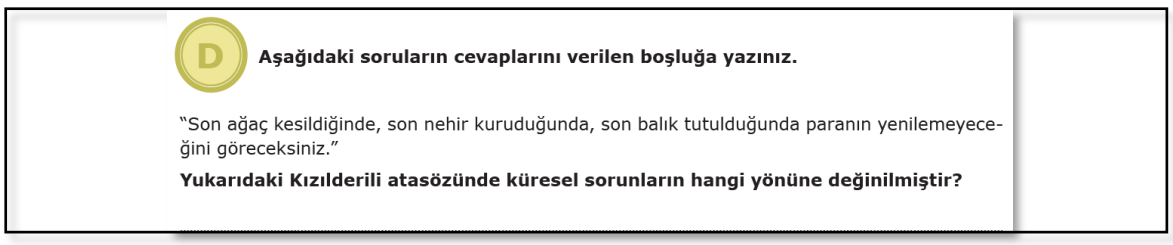
Şekil 5'te sunulan soru örneği, YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, sorunun bir yapı ve onun öğeleri arasındaki ilişkiyi ele alması açısından kavramsal bilgi birikimi boyutu ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Aynı soru YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden devletin temel kuvvetleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeleri istendiği için çözümleme boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

MEB1 Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 7" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

Tablo 6. *MEB1 Yayıncılık tarafından yayımlanan "İlkokul Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Olgusal	70	65,42	12	11,21	-	-	-	-	-	-	-	-	82	76,64
Kavramsal	11	10,28	13	12,15	-	-	1	0,93	-	-	-	-	25	23,36
İşlemsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	81	75,7	25	23,36	-	-	1	0,93	-	-	-	-	107	100

MEB1 Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta toplam 107 adet ünite değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Tablo 6'da yer alan Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 82 sorunun olgusal ve 25 sorunun kavramsal bilgi birikimi boyutları ile ilişkilendirildiği; buna karşın işlemsel ve üstbilişsel alt boyutları ile herhangi bir ilişkilendirme yapılmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel Süreç Boyutuna yönelik bulgulara göre ise 81 sorunun hatırlama, 25 sorunun anlama ve 1 sorunun da çözümleme boyutları ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Öte yandan uygulama, değerlendirme ve yaratma alt boyutları ile herhangi bir ilişkilendirme yapılmadığı da tespit edilmiştir. Söz konusu sorulardan, kavramsal bilgi birikimi boyutu ile çözümleme bilişsel süreç boyutlarını yansıtan soru örneği Şekil 6'da sunulmuştur.


D **Aşağıdaki soruların cevaplarını verilen boşluğa yazınız.**

"Son ağaç kesildiğinde, son nehir kuruduğunda, son balık tutulduğunda paranın yenilemeyeceğini göreceksiniz."

Yukarıdaki Kızılderili atasözünde küresel sorunların hangi yönüne değinilmiştir?

Şekil 6. "Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta yer alan (Gültekin, Akpınar, Nohutcu, Özerdoğan & Aygün, 2021, s.239) ünite değerlendirme soru örneği.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Şekil 6'da sunulan soru örneği, YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, uzmanlar tarafından belirlenmiş küresel sorunlara dair bilgileri içerdiğinden kavramsal bilgi birikimi boyutu ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Aynı soru YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden Kızılderili atasözünü analiz ederek küresel sorunların hangi yönüne atıfta bulunulduğunu açıklamaları istendiğinden çözümleme boyutu ile ilişkilendirilmiştir.

MEB2 Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 7" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

Tablo 7. *MEB2 Yayıncılık tarafından yayımlanan "İlkokul Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Olgusal	96	58,18	17	10,30	-	-	1	0,61	-	-	-	-	114	69,09
Kavramsal	21	12,73	26	15,76	-	-	-	-	1	0,61	2	1,21	50	30,30
İşlemsel	-	-	-	-	1	0,61	-	-	-	-	-	-	1	0,61
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	117	70,91	43	26,06	1	0,61	1	0,61	1	0,61	2	1,21	165	100

MEB2 Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta toplam 165 adet ünite değerlendirme sorusuna yer verildiği görülmektedir. Tablo 7'de yer alan Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 114 sorunun olgusal, 50 sorunun kavramsal ve 1 sorunun da işlemsel bilgi birikimi boyutları ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Diğer yandan ise üstbilişsel bilgi birikimi boyutu ile hiçbir ilişkilendirme yapılmadığı da tespit edilmiştir. Bilişsel Süreç Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 117 sorunun hatırlama, 43 sorunun anlama, 1 sorunun uygulama, 1 sorunun çözümleme, 1 sorunun değerlendirme ve 2 sorunun da yaratma boyutu ile ilişkilendirildiği saptanmıştır. Söz konusu sorulardan, kavramsal alt boyutu ile yaratma alt boyutlarına yönelik soru örneği Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7. "Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta yer alan (Açıl, Güvenç, Hayta & Kılıç, 2021, s.35) ünite değerlendirme soru örneği.

Şekil 7'de sunulan soru örneği, YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, olumlu iletişim becerisine dair bilgileri kapsaması sebebiyle kavramsal bilgi birikimi boyutuyla; YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden söz konusu bilgiye dayanarak örnek cümleler kurmaları istendiği için de yaratma bilişsel süreç boyutuyla ilişkilendirilmiştir.

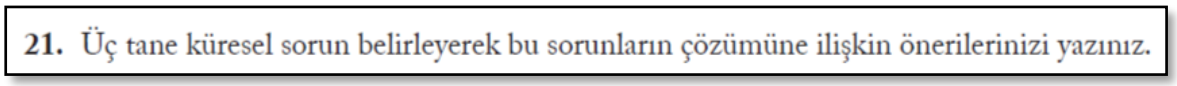
Ekoyay Yayıncılık Tarafından Yayımlanan "Sosyal Bilgiler 7" Adlı Kitapta Yer Alan Ünite Değerlendirme Sorularının YBT'nin Boyutlarına Göre Dağılımı

Tablo 8. *Ekoyay Yayıncılık tarafından yayımlanan "İlkokul Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesine ilişkin bulgular*

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu													
	Alt Düzey Bilişsel Alanlar						Üst Düzey Bilişsel Alanlar							
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Olgusal	158	67,23	27	11,49	-	-	3	1,28	-	-	-	-	188	80
Kavramsal	24	10,21	17	7,23	-	-	3	1,28	-	-	1	0,43	45	19,15
İşlemsel	-	-	-	-	2	0,85	-	-	-	-	-	-	2	0,85
Üstbilişsel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	182	77,45	44	18,72	2	0,85	6	2,55	-	-	1	0,43	235	100

Ekoyay Yayıncılık tarafından yayımlanan "Sosyal Bilgiler 7" adlı kitapta toplam 235 adet ünite değerlendirme sorusuna yer verildiği görülmektedir. Tablo 8'de yer alan Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulgulara göre; 188 sorunun olgusal, 45 sorunun kavramsal ve 2 sorunun işlemsel bilgi

birikimi boyutlarıyla temsil edildiği; buna karşın üstbilişsel bilgi birikimi boyutuna dair herhangi bir ilişkilendirmeye rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Veriler, Bilişsel Süreç Boyutuna ilişkin bulgulara göre incelendiğinde ise 182 sorunun hatırlama, 44 sorunun anlama, 2 sorunun uygulama, 6 sorunun çözümleme ve 1 sorunun da yaratma boyutuyla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan analizler neticesinde değerlendirme bilişsel süreç boyutuyla hiçbir ilişkilendirme yapılmadığı da belirlenmiştir. Söz konusu sorulardan, kavramsal alt boyutu ile yaratma alt boyutlarına yönelik ilişkilendirilen soru örneği Şekil 8'de sunulmuştur.


21. Üç tane küresel sorun belirleyerek bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerinizi yazınız.

Şekil 8. "Sosyal Bilgiler 8" adlı kitapta yer alan (Azer, 2021, s. 227) ünite değerlendirme soru örneği.

Şekil 8'de sunulan soru örneği, YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu açısından incelendiğinde, uzmanlarca belirlenen küresel sorunlar konusuna ilişkin bilgileri kapsaması nedeniyle kavramsal bilgi birikimi alt boyutuyla; YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde ise öğrencilerden kendilerinin tespit edeceği küresel sorunlara çözüm önerileri geliştirmelerini kapsaması nedeniyle de yaratma bilişsel süreç alt boyutuyla ilgili bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Son yıllarda çok sayıda görsel, işitsel, basılı ve dijital eğitim materyali geliştirilmesine rağmen, ders kitapları hala sınıflarda en temel başvuru kaynağı olmaya devam etmektedir (Woodward, 1993; Akt. Doğan & Torun, 2018, s. 112). Ders kitapları, öğretmenler için öğretimi yönlendiren temel bir rehber işlevi görmektedir (Tindall, 1996, s. 11). Öğretmenler, derslerini genellikle ders kitaplarına göre yapılandırmakta, sınıf içi etkinlikler ve ev ödevlerini ders kitabının içeriğine uygun şekilde düzenlemektedir (Schug, Western, & Enochs, 1997; Akt. Doğan & Torun, 2018, s. 112).

Ülkemizdeki ilk ve orta dereceli okullarda kullanılan ders kitapları, MEB'in denetiminde, Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğindeki içerik, dil, anlatım, öğretme, ölçme ve tasarım kriterlerine uygun olarak hazırlanmakta ve Talim Terbiye Kurulu onayından geçerek kullanılmaktadır (MEB, 2018).

Yapılandırmacı kuramın benimsenmesiyle birlikte ortaya çıkan kavramsal çerçeve, hem öğrenme süreçlerini hem de değerlendirme yaklaşımlarını derinlemesine etkilemiş ve bu yeni paradigma, öğrenmede öğrencinin aktif rol almasını teşvik ederken, değerlendirme süreçlerinde geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek alternatif uygulamalara da kapı aralamıştır (Yurdabakan, 2012). YBT, öğretim materyallerinin incelenmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için faydalı bir çerçeve sunar (Näsström, 2009). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının YBT'nin boyutlarına göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tuna Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 4" adlı kitapta yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutuna göre incelenmesine ilişkin bulgulara göre; toplam 198 soru bulunduğu, bu soruların yarıdan fazlasının olgusal bilgi birikimi boyutunda yer aldığı ve onu kavramsal basamakta yer alan soruların izlediği ve üstbilişsel bilgi birikimi boyutunda ise ilişkilendirilme yapılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bilişsel Süreç Boyutundaki bulgulara göre; toplam 198 sorudan yarısının fazlasının hatırlama bilişsel süreç boyutunda yer aldığı ve onu anlama bilişsel süreç boyutunun takip ettiği, çözümleme bilişsel süreç boyutunda ise ilişkilendirilme yapılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, Tuna Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 4" adlı kitaptaki soruların büyük çoğunluğu, en alt düzey bilişsel alanı temsil ettiği tespit edilmiştir. 2018 SBDÖP'de yer alan 4. sınıf kazanımları inceleyen önceki araştırmalar (Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019; Elbay, 2023; Gültekin ve Burak, 2019; Kardaş İşler, 2023; Koç ve Öntaş, 2020) da benzer şeklide 4. sınıf kazanımlarının büyük ölçüde alt düzey bilişsel alanları temsil ettiği sonucuna varılmıştır. Ders kitaplarının hazırlanmasında ilgili dersin öğretim programı temel rehber niteliğindedir. Öğretim süreci sonunda beklenen hedefler, içerik, ölçme değerlendirme gibi önemli sacayaklarında öğretim programları kritik araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002). Bu durum; eğitim materyallerinin, öğrencilerin daha yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemekte sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Büyükalan Filiz ve Baysal (2019), Elbay (2023) Gültekin ve Burak (2019), Kardaş İşler'in (2023)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ile Koç ve Öntaş'ın (2020) çalışmaları ile araştırmanın bu sonucu paralellik göstermektedir. Söz konusu bulgu, mevcut öğretim programlarının ve ders kitaplarının daha dengeli bir bilişsel gelişim sağlaması için revize edilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Ata ve MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitaplarda yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulguları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her iki kitapta da yer alan ünite değerlendirme sorularının büyük çoğunluğunun olgusal bilgi birikimi boyutunda olduğu ve bunu kavramsal bilgi birikimi boyutunun izlediği ve üstbilişsel bilgi birikimi boyutunda ilişkilendirme yapılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bilişsel Süreç Boyutundaki bulgulara göre, Ata Yayıncılık tarafından yayımlanan ders kitabında uygulama, çözümleme, yaratma bilişsel süreç boyutunda sorulara çok az yer verilirken, değerlendirme bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirme yapılamadığı; buna karşın MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan ders kitabında ise uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma boyutları ile ilişkilendirme yapılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, Ata ve MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan "Sosyal Bilgiler 5" adlı kitaplardaki soruların büyük bir kısmı, en alt düzey bilişsel alanla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çakmak, Kaçar ve Bulut (2018) tarafından yapılan çalışmada, 2018 SBDÖP'de yer alan 5. sınıf kazanımlarının YBT'ye göre büyük çoğunluğunun olgusal ve kavramsal bilgi birikimi boyutlarında yer aldığı, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarında ise herhangi bir kazanımın bulunmadığı belirtilmiştir. Artvinli ve Kıyançiçek (2019) çalışmalarında, sosyal bilgiler ders kitabında yer alan tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik etkinlikleri YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelemiştir ve etkinliklerin yüksek oranda alt düzey bilişsel becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bayer'in (2019) 5. sınıf ders kitaplarındaki mekânı algılama ve konum analizi becerilerini YBT'ye göre incelediği çalışmasında, bu becerilerin ağırlıklı olarak alt düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Büyükalan Filiz ve Baysal (2019), Koç ve Öntaş (2020) ve Önlen, Tatan ve İbret'in (2020) çalışmalarının sonuçları, 2018 SBDÖP'de yer alan 5. sınıf kazanımlarının YBT'ye göre büyük ölçüde alt düzey bilişsel süreçlere odaklandığını ortaya koymaktadır. Çakmak, Kaçar ve Bulut (2018), Artvinli ve Kıyançiçek (2019), Büyükalan Filiz ve Baysal (2019) ve Koç ve Öntaş'ın (2020) çalışmaları ile bu çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Eker ve Kuuk (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2018 SBDÖP'de yer alan 5. sınıf kazanımlarının YBT'ye göre daha çok üstbilişsel bilgi ve işlemsel bilgi boyutlarında yoğunlaştığı, olgusal bilgiye yönelik kazanımların ise en az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde inşa etmeleri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri, etkili bir öğrenme süreci için kritik öneme sahiptir. Ancak, SBDÖP'de üst düzey bilişsel süreçleri ve bilgi boyutlarını hedefleyen kazanımların varlığına rağmen, bu çalışmanın sonuçlarına göre ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının büyük çoğunluğunun daha çok alt düzey bilişsel süreçler (hatırlama ve anlama) ile ilişkili olması, yapılandırmacı yaklaşımın tam anlamıyla ders kitaplarına yansıtılamadığını göstermektedir. Bu durum, ders kitabı ile öğretim programı arasında bilişsel düzeyler açısından bir tutarsızlık olduğunu da ortaya koymaktadır. Programın hedeflediği üst düzey düşünme becerileri ders kitabında yeterince desteklenmemekte, özellikle uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel süreçlere yer verilmemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme fırsatları kısıtlanmakta ve yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerinden olan bilginin inşası süreci ders kitaplarında sınırlı kalmaktadır. Ders kitaplarının, öğretim programına uygun olarak daha fazla üst düzey bilişsel süreç ve bilgi boyutlarını içerecek şekilde revize edilmesi, yapılandırmacı yaklaşımın etkin bir şekilde uygulanabilmesi açısından da gereklidir. Yiğit (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan 2018 basımı 5. sınıf ders kitabındaki soruların üst düzey bilişsel alanlarla ilgili olduğu belirtilmiştir. Yiğit'in çalışmasındaki üst düzey bilişsel alanla ilgili soru oranı %54,66 iken; alt düzey bilişsel alanlarla ilgili soruların oranı %45,32'dir. Bu durum, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durumun oluşmasında nitel çalışmalardaki kodlayıcı farklılığı etkili olabilir. Öte taraftan Yiğit'in (2021) çalışmasında, sorular ile yaratma bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirme yapılamaması sonucu bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Elbay (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ata Yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf düzeyindeki ders kitabı incelenmiştir. Elbay (2023) tarafından tamamlanan çalışmanın sonuçlarıyla, bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Anadol ve MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 6" adlı kitaplarda yer alan soruların YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutuna ilişkin bulguları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, her iki kitapta da yer alan ünite değerlendirme sorularının büyük çoğunluğunun olgusal bilgi birikimi boyutunda olduğu ve bunu kavramsal bilgi birikimi boyutunun izlediği ve üstbilişsel bilgi birikimi boyutunda ilişkilendirme yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bilişsel Süreç Boyutundaki bulgulara göre; Anadol Yayıncılık tarafından yayımlanan ders kitabında çözümleme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreç boyutunda sorulara çok az yer verilirken, uygulama bilişsel süreç boyutu ile ilişkilendirme yapılamadığı; MEB Yayıncılık tarafından yayımlanan ders kitabında ise çözümleme ve değerlendirme bilişsel süreç boyutunda sorulara çok az yer verilirken, uygulama ve yaratma bilişsel süreç boyutları ile ilişkilendirme yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle Anadol ve MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler 6" adlı kitaplardaki ünite değerlendirme sorularının çoğunluğunun, en alt düzey bilişsel alanı temsil ettiği söylenebilir. Artvinli ve Kıyançiçek (2019) çalışmalarında tablo, grafik hazırlama becerisine yönelik 6. sınıf düzeyi etkinlikleri YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna göre incelemiştir ve bu etkinliklerin yüksek oranda alt düzey bilişsel becerileri geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bayer'in (2019) 6. sınıf düzeyindeki konum analizi ve mekânı algılama becerilerini YBT'ye göre incelediği çalışmasında, bu becerilerin ağırlıklı olarak alt düzey düşünme becerileriyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Büyükalan Filiz ve Baysal (2019) ve Önlen, Tatan ve İbret'in (2020) çalışmalarının sonuçları, 2018 SBDÖP'de yer alan 6. sınıf kazanımlarının YBT'ye göre büyük ölçüde alt düzey bilişsel süreçlere odaklandığını ortaya koymaktadır. Büken ve Artvinli (2021) tarafından yapılan çalışmada, 6. sınıf ders kitaplarında yer alan coğrafya etkinliklerinin büyük ölçüde alt düzey düşünme becerileriyle (hatırlama ve anlama) sınırlı kaldığı, buna karşılık üst düzey düşünme becerilerini (değerlendirme ve yaratma gibi) yeterince desteklemediği ifade edilmektedir. Bu çalışma ile Büken ve Artvinli'nin (2021) bulguları, ders kitaplarında bilgi aktarımının genellikle temel düzeyde kaldığını ve öğrencilere üstbilişsel beceriler kazandırma noktasında sınırlı kaldığını vurgulaması açısından benzerlik göstermektedir. Kayacan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 6. sınıf ders kitabı YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutlarına göre incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre ders kitaplarındaki soruların %95,34'ü alt düzey bilişsel süreçlerle bağlantılıdır. Bu çalışmanın bulguları, Kayacan'ın (2021) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Yiğit (2021) MEB Yayıncılık tarafından hazırlanan 6. sınıf ders kitabının incelediği çalışmasında ise ilgili kitaptaki ünite değerlendirme sorularının yarıdan fazlasının üst düzey bilişsel alanlarla ilgili olduğu sonucuna varmıştır. Bu durum, bizim çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Yine söz konusu durumun oluşmasında da nitel çalışmalardaki kodlayıcı farklılığı etkili olabilir. Elbay (2023) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise 6. sınıf ders kitabında yer alan soruların büyük bir kısmının olgusal bilgi boyutunu temsil ettiği, buna karşın üstbilişsel bilgi boyutuna dair herhangi bir soruya rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda bizim çalışmamızla Elbay tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

7. sınıf düzeyi kitaplarda yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutuna dair bulguları incelendiğinde; her üç kitaptaki (MEB1, MEB2 ve Ekoyay) soruların büyük çoğunluğunun olgusal ve kavramsal bilgi boyutunu temsil ettiği sonucuna varılmıştır. Yine aynı sınıf düzeyi kitaplardaki soruların hiçbirinde üstbilişsel bilgi boyutuna dair soruya yer verilmediği de tespit edilmiştir. Bilişsel Süreç Boyutu açısından bulgular karşılaştırıldığında ise kitaplarda, bilişsel alanın üst basamaklarını temsil eden çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeyindeki sorulara ya hiç yer verilmediği ya da çok az sayıda yer verildiği saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, "Sosyal Bilgiler 7" adlı kitaplardaki ünite değerlendirme sorularının çoğunluğu alt düzey bilişsel alanları temsil ettiği söylenebilir. Artvinli ve Kıyançiçek (2019) yaptıkları araştırmada 7. sınıf düzeyi tablo ve grafik hazırlama becerisine yönelik etkinlik örneklerinin alt düzeyi temsil ettiği sonucuna varmıştır. Bayer (2019) de benzer şekilde konum analizi ve mekanı algılama becerilerini alt düzey olarak kategorize etmiştir. Büyükalan Filiz ve Baysal'ın (2019) ise öğretim programlarında yer alan 7. sınıf düzeyi kazanımların alt düzeyde olduğunu ifade etmiştir. 7. sınıf düzeyi kazanımlarla ders kitabı ve çalışma kitabındaki soruları inceleyen Ceylan (2019) da YBT'ye göre dağılımın dengesiz olduğunu, üstbilişsel bilgi boyutuna yer verilmediğini tespit etmiştir. Özkaral (2019) MEB1 Yayıncılık tarafından hazırlanan kitabın alt bilişsel düzeyde; Elbay (2023) da Ekoyay Yayıncılık tarafından hazırlanan 7. sınıf kitabının alt bilişsel düzeyde olduğunu belirtmiştir. Büken ve Artvinli (2021) ise

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

7. sınıf ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin üst düzey bilişsel süreçlere odaklanmada sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, 7. sınıf düzeyinde elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, şu önerilerde bulunulmuştur:

- Gelecekte sosyal bilgiler ders kitaplarını hazırlayacak uzmanların, ünite değerlendirme sorularını oluştururken YBT'nin tüm boyutlarını göz önünde bulundurarak sorular arasında dengeli bir dağılım yapmaları önerilmektedir.
- Bu çalışma, sekiz farklı sosyal bilgiler ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının YBT'ye göre incelenmesini kapsamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, ders kitaplarında yer alan tüm soruların YBT'ye göre incelenmesi yapılabilir. Böylelikle ders kitaplarının tamamındaki durum ortaya konulmuş olur.
- Çalışmada ünite değerlendirme soruları YBT'ye göre analiz edilmiştir; ancak, ilerleyen araştırmalarda farklı kategoriler içeren taksonomi veya sınıflamaların kullanılması, ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının niteliğini artırması için yeni fikirler sunabilir.
- Ayrıca hazırbulunuşluk ve pekiştirme türünde yer alan soruların da YBT çerçevesinde incelenmesi, öğrencilerin yeterliklerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve öğrenme süreçlerinin daha etkin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalarda bu tür soruların da YBT'ye göre analiz edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Ders Kitapları. (2020, Aralık-Ek). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi* (Arşiv No. 2759). TTKB Arşivi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A., & Kılıç, S. (2021*). Sosyal bilgiler ders kitabı 7*. MEB.

Akbulut Taş, M., & Karabay Turan, A. (2020). Examining prospective teachers' analysis skills of instructional objectives according to revised Bloom's taxonomy. *Hacettepe University Journal of Education*, *35*(3), 594-612. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1222471

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing, a: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition*. New York: Longman.

Artvinli, E., & Kıyançiçek, A., (2019, Nisan). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında beceri temelli etkinliklerin analizi*. 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Bodrum.

Azer, H. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitabı 7*. Ekoyay.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.

Bayer, K. (2019, Ekim). *Mekânı algılama ve konum analizi becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sosyal bilgiler ders kitaplarında incelenmesi*. II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Büken, R. (2021). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ders kitaplarındaki coğrafya kazanım ve etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç basamaklarına göre analizi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Büken, R., & Artvinli, E. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *TEBD*, *19*(2), 1119-1142. https://doi.org/10.37217/tebd.1019914

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Büyükalan Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 234-253.

Ceylan, Y. (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı, ders kitabı ve çalışma kitabının Krathwohl taksonomisine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. USA: Sage.

Çakmak, Z., Kaçar, T., & Bulut, B. (2018). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomi boyutlarına göre analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *8*(72), 145-156. https://jasstudies.com/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=348001200_10-%C3%96%C4%9Frt.%20Turan%20Ka%C3%A7ar.pdf&key=28903

Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Doğan, Y., & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor?. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *4*(2), 111-125. https://doi.org/10.34137/jilses.491670

Eker, C., & Kuuk, Ö. (2020). 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların güncelleştirilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, *15*(1), 113-125.

Elbay, S. (2023). *Sosyal bilgiler kazanımlarının ve ders kitaplarındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde "program" geliştirme*. Meteksan.

Evirgen, Ö. F., Özkan, J., & Öztürk, S. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitabı 5*. MEB.

Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M. Özerdoğan, P., & Aygün, S. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitabı 7*. MEB.

Gültekin, M. & Burak, D., (2019). 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(18), 121-140. https://doi.org/10.31834/kilissbd.597408

Harut, S. B. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Ata.

Kardaş İşler, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *25*(2), 472-486. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1129679

Kaya Öksüz, G. (2024). *Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kayacan, F. (2021). *6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Kaymakcı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 35-64. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/179031

Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem A.

Koç, E. S., & Öntaş, T. (2020). A comparative analysis of the 4th- and 5th-grade social studies curriculum according to revised Bloom taxonomy. *Cypriot Journal of Educational Science*, *15*(2), 292-304. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1262219.pdf

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

MEB, (2018). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. USA: Sage.

Näsström, G. (2009). Interpretation of standards with Bloom's revised taxonomy: a comparison of teachers and assessment experts. *International Journal of Research & Method in Education*, *32*(1), 39-51. https://doi.org/10.1080/17437270902749262

O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. London: Sage.

Önlen, M., Tatan, M., & İbret, B. Ü. (2020). 2005-2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı 5., 6. ve 7. sınıf kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *V*(I), 1-13. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1131994

Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem.

Özdemir, S. M., Altıok, S., & Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *4*(3), 363-375. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40a.soner_mehmet_ozdemir.pdf

Özkaral, T. C. (2019, Ekim). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi.* II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı.

Suna, E., Şensoy, S., & Özer, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan güncel adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *12*(23), 51-76. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1614132

Şahin, E. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitabı 6*. Ankara: Anadol.

Tindall, L. C. (1996). *A comparison of teaching social studies using a traditional textbook approach versususing a literature based approach*. [Unpublished Master Theses], Mercer University.

Tüysüz, S. (2021). *İlkokul sosyal bilgiler 4.* Ankara: Tuna.

Witkovsky, V., & Frollo, I. (2020). Measurement science is the science of sciences – there is no science without measurement. *Measurement Science Review*, *20*(1), 1-5. https://www.measurement.sk/2020/msr-2020-0001.pdf

Yaşar, M. (2020). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 9-40). Pegem.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2021). *Sosyal bilgiler ders kitabı 6*. MEB.

Yiğit, H. (2021). *1998-2019 yılları arasındaki sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yurdabakan, İ. (2012). The effects of Bloom's revised taxonomy on measurement and evaluation in education. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *11*(2), 327-348. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223334

Extended Abstract

Measurement and evaluation are essential components of scientific research, allowing for the observation and concretization of phenomena to achieve a more advanced understanding (Witkovsky & Frollo, 2020). Measurement is often regarded as a prerequisite for evaluation (Yaşar, 2020). In the field of education, measurement and evaluation play a critical role in assessing whether intended behaviors have been achieved. They provide objective data collection and analysis to determine the effectiveness of systems and guide instructional processes (Suna, Şensoy, & Özer, 2021). Social studies, a discipline aimed at fostering active, creative, democratic, and contemporary individuals by integrating knowledge from various disciplines, relies

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

heavily on measurement and evaluation methods to assess students' achievements in cognitive, affective, and psychomotor domains (Kaymakçı & Ata, 2012). Instructional programs, particularly in social studies, prioritize cognitive skills, often emphasizing upper-level thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation. These skills are particularly relevant to social studies curricula, where questions that encourage higher-order thinking are essential. Bloom's Taxonomy (BT), first introduced by Benjamin Bloom in 1956, classified educational objectives into a hierarchical structure, emphasizing the cognitive domain with six levels: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation (Anderson et al., 2001). Over time, the Revised Bloom's Taxonomy (RBT) emerged as an update to reflect changes in education and societal needs, classifying learning objectives into two dimensions: Knowledge (factual, conceptual, procedural, and metacognitive) and Cognitive Processes (remember, understand, apply, analyze, evaluate, create) (Anderson et al., 2010). Numerous studies have applied RBT to social studies curricula, revealing an emphasis on lower-order cognitive skills like remembering and understanding, while higher-order skills such as creating and evaluating are less frequently targeted (Demir, 2015; Özkaral, 2019). Additionally, analysis of social studies textbooks shows that unit assessment questions are predominantly focused on these lower-order cognitive processes (Bayer, 2019; Ceylan, 2019). This imbalance highlights the need for further integration of higher-order thinking skills to foster critical thinking and problem-solving abilities in students. This study aims to analyze unit assessment questions in social studies textbooks across different grade levels following the RBT. By examining how these questions are distributed across the knowledge and cognitive process dimensions of the RBT, this research seeks to provide insight into the focus of social studies curricula. The study employs a qualitative research approach, using document analysis as the. Document analysis is widely recognized for its systematic review of written materials to gain a deep understanding of the researched phenomena (Yıldırım & Şimşek, 2018). This method was applied based on O'Leary's (2004) document analysis framework, with textbooks for the 2021-2022 academic year sourced from the MEB and official educational platforms, such as EBA. The data sources consist of eight textbooks, covering grades 4 through 7. These were selected based on the 2759th issue of the MEB's Official Gazette, which lists approved textbooks for the 2021-2022 academic year. The collected textbooks were examined in detail, verifying their validity and relevance. For the analysis, the descriptive analysis method outlined by Corbin and Strauss (2014) was used. This method organizes and interprets data according to predefined themes, allowing for a structured examination of the research questions (Yıldırım & Şimşek, 2018). All unit assessment questions in the selected textbooks were coded based on the RBT framework, and reliability was ensured through independent reviews by the primary researcher and a social studies education expert. The coding reliability, calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994), revealed a high agreement rate of 94.95%, indicating consistency between the coders. In recent years, despite the development of numerous visual, auditory, printed, and digital educational materials, textbooks remain the primary resource in classrooms (Woodward, 1993; Doğan & Torun, 2018, p. 112). Textbooks are preferred over other teaching tools because they concisely convey the curriculum, maintain educational consistency, adhere to government standards, provide primary and secondary sources, and are regularly updated to meet contemporary needs (Doğan & Torun, 2018, p. 112). They also form the basis for assessments and tests (Schug, Western, & Enochs, 1997; Doğan & Torun, 2018, p. 112). Furthermore, textbooks are used as a tool to supervise teachers (Elliott, 1992; Armbruster & Ostertag, 1993; Doğan & Torun, 2018, p. 112). In developing countries, textbooks are often the only teaching tool for teachers and the primary learning material for students. In Turkey, textbooks used in primary and secondary schools are prepared under the supervision of the Ministry of National Education (MEB), adhering to the regulations concerning content, language, teaching methods, assessment, and design criteria, and are approved by the Board of Education and Discipline (MEB, 2018). The constructivist approach, which has been adopted in recent years, emphasizes the active role of the student in the learning process and encourages alternative assessment methods beyond traditional ones (Yurdabakan, 2012). The Revised Bloom's Taxonomy (RBT) provides a useful framework for analyzing educational materials and fostering critical thinking skills (Näsström, 2009). This research aims to analyze the unit evaluation questions in social studies textbooks in accordance with the knowledge and cognitive process dimensions of the RBT. The findings of the study reveal that in the fourth-grade social studies textbooks published by Tuna Publishing, more than half of the 198 unit evaluation questions are related to factual knowledge, followed by conceptual knowledge, while no questions could be associated with metacognitive knowledge. In terms of cognitive processes, the majority of the questions were classified under the "remember" dimension. This suggests that most of the questions are aligned with the lower levels of cognitive thinking (Koç & Öntaş, 2020; Elbay, 2023; Kardaş İşler, 2023). Similarly, for fifth-grade social studies textbooks published by Ata and MEB Publishing, most of the unit evaluation questions were found to focus on factual knowledge, with very few questions addressing higher-order cognitive processes such as application, analysis, and creation. Studies by Çakmak, Kaçar, and Bulut (2018), as well as Bayer (2019), have yielded similar results, indicating a focus on lower-level cognitive skills in fifth-grade social studies textbooks. These findings align with the results of other research, such as that by Büyükalan Filiz and Baysal (2019) and Koç and Öntaş (2020). For the sixth-grade textbooks published by Anadol and

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

MEB Publishing, the unit evaluation questions were also mostly centered on factual knowledge, with limited coverage of higher-order cognitive skills such as analysis, evaluation, and creation. Similar findings were observed by Büken and Artvinli (2021) and Bayer (2019), who found that textbooks in this grade focus more on basic knowledge transfer rather than promoting higher-order thinking skills. Finally, for seventh-grade social studies textbooks published by MEB1, MEB2, and Ekoyay Publishing, the majority of unit evaluation questions were again found to be concentrated on factual knowledge, with a limited focus on the cognitive processes of application, analysis, evaluation, and creation. Artvinli and Kıyançiçek (2019) and Ceylan (2019) similarly found that seventh-grade social studies textbooks emphasize lower-level cognitive skills, consistent with the findings of this study. In conclusion, the study suggests that despite the emphasis on higher-order thinking skills in the curriculum, social studies textbooks across various grades primarily focus on lower-level cognitive processes. Therefore, there is a need to revise the textbooks to better align with the constructivist approach and promote higher-order thinking skills. In this study, recommendations have been provided for ensuring that unit evaluation questions in social studies textbooks are balanced according to the RBT, expanding the analysis to include all questions in the textbooks, employing various taxonomies, and examining pre-lesson and mid-lesson questions according to the RBT.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (547-567)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çalışma Hayatında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Hakkında Görüşleri

Social Studies Teachers' Views on Gender Equality in Working Life

Ayşe SEYHAN [*] Elif ZAİMOĞLU[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 16.10.2024
Kabul Tarihi: 24.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1568124

Anahtar Sözcükler:
Sosyal Bilgiler
Çalışma Hayatı
Öğretmen
Cinsiyet Eşitliği

ÖZET

Çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitsizliği, toplumun kadın ve erkeğe atfettiği değer, tutum, davranış ve rollerle ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. İş hayatında mesleklerin kadın ve erkek işleri olarak ayrılması ve cinsiyet temelli beklentiler, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini pekiştirmekte ve bu eşitsizlik, nesilden nesile aktarılan yargı ve değerlerle devam etmektedir. Eğitim, çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler dersi, toplumun tutumlarını, davranışlarını, toplumsal yapıyı ve değerleri öğrencilere kazandırarak, onların toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitsizlikleri hakkında bilinçlenmelerini sağlar. Öğretmenlerin bilinçli ve eşitlikçi yaklaşımları çeşitli öğretim yöntemleri, teknikleri ve etkinlikleri, öğrencilere bu değerleri benimsetmek açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Olgubilim (fenemonoloji) yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 34 öğretmen oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğine aykırı tutum, davranış, rol ve beklentilerin farkında olduklarını göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için medya ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yaparak kamuoyu oluşturulmasını ve yaygın eğitim yoluyla vatandaşların bilinçlendirilmesini önermektedir.

Article Information

Submission: 16.10.2024
Acceptance: 24.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1568124

Key Words:
Social Studies
Working Life
Teacher
Gender Equality

ABSTRACT

Gender inequality in working life is related to the values, attitudes, behaviors, and roles that society attributes to women and men. The division of occupations into men's and women's jobs and gender-based expectations create gender inequality in working life, and the judgments and values reinforce this inequality passed down from generation to generation. Education plays an important role in gender equality in working life. The social studies course is a course that teaches students the attitudes and behaviors, social structures, and values of society and raises students' awareness about gender roles and inequalities. Students can adopt these values through teachers' conscious and egalitarian approaches, various teaching methods and techniques, and activities for gender equality in working life. This study aims to determine social studies teachers' views on gender inequality in working life. The research, conducted using the phenomenological approach, involves a study group of 34 teachers. The data obtained through a semi-structured interview form were evaluated by content analysis. The study results show that social studies teachers are aware of attitudes, behaviors, roles, and expectations that are contrary to gender equality in working life. To ensure gender equality in working life, social studies teachers recommend creating public opinion in cooperation with the media and non-governmental organizations and raising awareness of citizens through non-formal education.

Atıf İçin

Seyhan, A. & Zaimoğlu, E. (2025). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çalışma Hayatında Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Hakkında Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 547-567. doi: tsadergisi.1568124

[*] Doç.Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Rize, ayse.seyhan@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1741-4878

[**] Lisans Öğrencisi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Rize, aeelif53@gmail.com, ORCID: 0009-0008-8639-5942

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumların kadın ve erkeği birbirinden ayırt etme biçimini ve kadın ile erkeğe yüklenen toplumsal rollerin sosyokültürel bakımdan tanımlanmasını ifade etmektedir (Dökmen, 2014; Günindi Ersöz, 2016). Toplumsal cinsiyet eşitliği, toplumda var olan kurumların (aile, iş, eğitim, din, siyaset vb.) kadın ve erkeğe sunduğu hakları, fırsatları, kaynakları ve gücü eşit şekilde paylaşmalarını ifade ederken; toplumsal cinsiyet eşitsizliği, bir cinsiyet grubunun diğerine karşı olan eşitsizliğini tanımlar (Ecevit, 2003). Kadın ve erkek bireyler arasında sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda yaşanan farklılıklar, toplum, devlet ya da aile tarafından desteklenmekte ve kadın ile erkeğe ilişkin kalıp yargılar dayatılmaktadır (Pınar vd., 2008). Toplumların tümünde, doğumla birlikte gelen genetik özellikler kültürel olarak yorumlanmakta ve hangi davranışların ve eylemlerin kadın ya da erkeğe özgü olduğuna, hangi haklara, kaynaklara ve güce sahip olmaları gerektiğine dair beklentiler oluşmaktadır. Toplumların kadınlara ve erkeklere atfettiği roller zamanla değişebilse de, bu roller toplumsal süreçler sonucunda sonradan inşa edilmektedir (Gültekin vd., 2013). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nedenleri arasında, toplumsal cinsiyeti şekillendiren kadın ve erkeğin birbirini tamamladığına dair inançlar, sosyalleşme sırasında öğrenilen önyargılar ve kalıp yargılar ile bu unsurların sürdürülmesini sağlayan kurumlar bulunmaktadır. Ayrıca, sosyokültürel unsurlar, tabular, örf ve adetler, aile yapısı, inanışlar, medya, küreselleşme, yoksulluk, siyaset ve ekonomi politikaları gibi faktörler de bu eşitsizliğe katkıda bulunmaktadır (Adaçay, 2014). Kadın ve erkeğe atfedilen toplumsal roller, küreselleşme ve şehirleşme gibi etkenlerle değişim göstermektedir. Bu değişim, ev ve iş hayatında rol değişimlerini ve uyum süreçlerini de beraberinde getirmektedir (Günay ve Bener, 2011).

Çoğu toplumda meslekler yatay şekilde katmanlaşmakta ve "kadın işi" ya da "erkek işi" şeklinde iki gruba ayrılmaktadır. Genellikle kadınlara atfedilen işler, düşük statüye sahip, güvencesiz ve vasıf gerektirmeyen alanlarda yoğunlaşırken; erkeklere özgü olarak tanımlanan işler ise yüksek ücretli, sorumluluk içeren, güvenli ve nitelikli pozisyonlar olarak öne çıkmaktadır. Kadınlar, ücret alarak çalışabilecekleri bir iş bulsalar dahi erkeklere göre daha kötü ve güvencesiz çalışma koşullarını kabul etmek zorunda kalmaktadır (Parlaktuna, 2010; Rayaprol vd., 2023). Toplumsal eşitsizlikler, sosyoekonomik kalkınmayı olumsuz yönde etkileyerek ülkelerin sürdürülebilir gelişimi önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Tüm bu dönüşümler sonucunda, kadınların toplumsal rol ve statülerinin hak ettikleri konuma ulaşması, ülkenin toplumsal ve ekonomik ilerlemesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu hedeflere ulaşılabilmesi ise ancak bilinçli, kapsayıcı ve nitelikli bir eğitim politikasıyla mümkün olabilmektedir (Özaydınlık, 2014). Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenildiği ilk sosyal kurum aile olup, bireylerin cinsiyetlerine göre farklı biçimlerde sosyalleştirildikleri gözlemlenmektedir. Kadınlar genellikle annelik rolü ve ev içi sorumluluklarla özdeşleştirilirken; erkekler ise evin reisi olarak konumlandırılmakta ve ailenin maddi-manevi sorumluluğunu üstlenecek bireyler olarak yetiştirilmektedir (Günindi Ersöz, 2016). Ataerkil toplumsal yapılar içerisinde erkekler, çoğunlukla güçlü, cesur, liderlik vasfına sahip ve her türlü zorluğun üstesinden gelebilecek bireyler olarak konumlandırılırken; kadınlar ise duygusal, şefkatli, aile odaklı, sadık ve erkekleri destekleyici rolleriyle tanımlanmaktadır. Bu durum, erkeklere atfedilen rollerin toplumsal açıdan daha değerli ve merkezi roller olarak algılanmasına yol açmakta; buna karşılık kadınların ise çoğunlukla erkek rollerini tamamlayıcı bir konumda konumlandırılmalarına ve bu ikincil rolleri içselleştirmelerine neden olmaktadır (Cangöz, 2013).

Toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir toplumsal düzenin inşasında aile ve eğitim sistemine önemli sorumluluklar düşmektedir (Bayramoğlu, 2015). Ailede başlayan ve okulda devam eden eğitim süreci, toplumsal cinsiyet eşitliğini temel alan bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlama noktasındaki rolü hayati öneme sahiptir. Özellikle öğretmenler, eşitlikçi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında anahtar aktörler olarak kritik bir konumda yer almaktadır (Koyuncu Şahin ve Çoban, 2019). Kadınlar ve erkekler, eğitim, çalışma, sosyal ve politik hayata katılırken, toplumun onlardan beklediği roller belirleyici unsur olmaktadır. Bu toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkeğin eğitime erişimini ve devam edebilmesini, çalışma hayatına katılımını, mesleki ilerleme ve kariyer fırsatlarını etkilemektedir. Bu roller, yerel, bölgesel ve ülke genelinde kadınlar açısından olumsuz bir dengesizlik doğurmaktadır. Her iki cinsiyetin üstlenmesi beklenen roller, bireylerin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tüm yaşamını derinden etkilemektedir (Aslanpay Özdemir, 2023). Eğitim, kadınların çalışma yaşamına katılımında karşılaşılan sorunların aşılmasında temel bir araçtır. Ancak, eğitimle ilgili tercihler çoğunlukla iş yaşamına atılmadan önce şekillenmekte ve bu tercihler üzerinde toplumsal beklentiler ile değer yargılarının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Toplumun kadına yönelik geleneksel roller doğrultusunda yaptığı yönlendirmeler, kadınların eğitim ve dolayısıyla meslek seçimlerini sınırlandırabilmekte; bu durum da kadınların mesleki tercihlerinin ne derece bilinçli ve rasyonel olduğu sorusunu gündeme getirmektedir (Parlaktuna, 2010). Kadınların meslek seçimlerinde daha rasyonel ve özgür bireyler olarak hareket edebilmeleri için, eğitim programlarının içeriklerinden toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcı söylem ve yaklaşımların arındırılması gerekmektedir (Günindi Ersöz, 2016).

Okullar, toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesinde ve öğrencilere eşitlikçi tutumlar ile rollerin kazandırılmasında kritik bir toplumsallaşma aracıdır. Bu bağlamda, okulların toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici bir rol üstlenmesi, eğitim süreçlerinin etkili ve kapsayıcı olabilmesi için büyük önem taşımaktadır (Parlaktuna, 2010; Ünal vd., 2017). Öğrenciler, okul öncesi dönemden itibaren cinsiyete dayalı kimlik oluşumunda toplumun beklentilerine göre roller ve sorumluluklar benimserler (Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD], 2000). Okulların, resmi programlarında tüm öğrencilere eşit ve adil bir eğitim ortamı sunulurken, örtük programlarında ise cinsiyet ayrımcılığına yer verilebilmektedir (Saldıray, 2017). Eğitim ve okullaşma oranlarındaki artış, toplumsal cinsiyet eşitliğinin gelişimine paralel olarak ilerlemektedir (Sayılan, 2012).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere temel haklar, demokrasi, eşitlik ve ayrımcılık gibi kavramlar hakkında farkındalık kazandırmayı ve bu kavramların günlük hayattaki önemini anlamalarını amaçlamaktadır (Ünal vd., 2017). Çocukların okulda toplumsal ve küresel değerleri, becerileri ve bilgileri kazanmaları, bunları içselleştirerek yaşamlarına aktarmaları gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere toplumun özelliklerini anlamada rehberlik ederek, bu doğrultuda tutum ve davranış geliştirmelerini sağlar ve toplumsallaşmalarına katkıda bulunur. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi önemli konuları işleyerek, öğrencilere bu konuda bilgi sunar ve toplumun kabul ettiği tutumları şekillendirir. Bu nedenle, sosyal bilgiler dersi, toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili yanlış öğrenmeleri düzeltmek ve öğrencilere bu konuda doğru bilgi kazandırmak açısından önemlidir (İzmir ve Turgut, 2019; Dündar, 2021). Ayrıca, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan on sekiz özel amaçtan bazıları, doğrudan toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilişkilidir. Bu amaçlar arasında, toplumsal yaşamda çalışmanın öneminin vurgulanması, her mesleğin saygınlığının kabul edilmesi, temel iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sosyal bilimlerin kullanımıyla toplumsal ilişkilerin düzenlenmesi, milli, manevi ve evrensel değerlerin benimsenmesi ve ülke ile dünya meselelerine duyarlılık gösterilmesi gibi hedefler yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde, kendilerini bağımsız ve özgür bireyler olarak kabul etmeleri, diğer insanlarla olan ilişkilerde bireysel farklılıklara duyarlı olmaları ve kadın ile erkek arasında saygı ve eşitliği gözetmeleri son derece önemlidir. Bu bağlamda, öğrenciler bireysel farklılıklara saygı duymayı, kadın ve erkek arasında eşitliği savunmayı, toplumsal tutum ve davranışlarında eşitlikçi ve hoşgörülü bir yaklaşım benimsemeyi öğrenirler (Başaran, 2019). Öğretim programında eleştirel düşünme, empati, kalıp ve önyargıları fark etme, problem çözme ve sosyal katılım becerileri toplumsal cinsiyet eşitliğiyle doğrudan ilişkilendirilebilecek becerilerdir. Bu becerilere sahip bireyler, toplumsal cinsiyetle ilgili meseleleri derinlemesine analiz edebilir, farklı açılardan bakarak eşitlikçi tutumlar geliştirebilirler (MEB, 2018; İzmir ve Turgut, 2019). Okullarda toplumsal cinsiyet ilişkilerinin şekillendirilmesinde öğretmenlerin tutumları da kritik öneme sahiptir (Saldıray, 2017). Öğretmenlerin davranışları, sınıf uygulamaları ve beklentileri öğrencilerin gelişimini doğrudan etkiler (Ünal vd., 2017). Bu durum, öğretmenleri toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşumunda belirleyici kılmaktadır. Ancak, öğretmenler çoğu zaman bu rolleri farkında olmadan pekiştirir ve bu da cinsiyetçi tutumların normalleşmesine yol açabilir (Sayılan, 2012).

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim ortamlarında sağlanabilmesi için, öğretmenlerin farkındalığının artırılması öenemlidir. Farkındalığı yüksek öğretmenler, sınıf içinde eşitsizlik

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

üreten söz ve davranışlardan kaçınarak tutumlarını daha rasyonel biçimde değerlendirebilir (Ünal vd., 2017). Ancak, cinsiyet eşitsizliğini sorgulayan öğretmenler, meslektaşları, yöneticileri veya öğrenciler tarafından dirençle karşılaşabilmektedir (Sayılan, 2012). Öğretmenlerin cinsiyete ilişkin bakış açıları ve duyarlılıkları, müfredatın uygulanışı ve sınıf içi etkileşimleri doğrudan etkiler (Özaydınlık, 2014; Tezer Asan, 2010). Öğretmenler yalnızca bilgi aktarıcı değil, toplumsal değerlerin yeniden üretiminde etkili bireylerdir. Özellikle sosyal bilgiler öğretmenleri, vatandaşlık bilinci, insan hakları ve eşitlik gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırıldığı bir dersin yürütücüsü olarak kritik bir rol oynamaktadır. Literatürdeki araştırmalar, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının sınıf içi uygulamaları, öğrencilere yönelik beklentileri ve ölçme değerlendirme süreçlerini etkilediğini göstermektedir (Demirtaş ve Özer, 2014; Ünal vd., 2017). Ancak, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının farkındalığı ve bu farkındalığın mesleki pratiklerine nasıl yansıdığına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda, bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda görüşlerini inceleyerek, öğretmen eğitimi ve sınıf içi uygulamalar açısından önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre toplumsal cinsiyet ne demektir?

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sosyal bilgiler dersindeki yerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğini ders kapsamında kazandırmaya ilişkin deneyimleri nelerdir?

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin kazandırılmasına ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, genellikle farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim (fenomenoloji) çalışmaları, bireylerin belirli bir olguyu nasıl anladıklarını ve bu anlayışı zihinsel kodlara nasıl dönüştürdüklerini belirlemeyi amaçlar (Patton, 2018). Bu desen, belirli bir olgunun yüzeysel anlayışını aşarak daha derin ve ayrıntılı bir kavrayış sağlamaya odaklanır. Olgubilim (fenemonoloji) araştırmaları, bir veya birkaç kişinin deneyimlerini hikayeleştirmek yerine, bir fenomen veya kavramla ilişkili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını tanımlamayı hedefler. Temel amacı, kişisel deneyimleri daha genel bir bağlama taşımaktır (Creswell, 2017). Olgubilim (fenomenoloji) çalışmaları genellikle bir olgu ile ilgili bireysel algıların açığa çıkarılması ve yorumlanmasına odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı, bireylerin kişisel deneyimlerine odaklanır; araştırmacı, katılımcıların öznel tecrübelerini inceleyerek, onların olayları nasıl algıladığını ve bu olaylara yükledikleri anlamları anlamayı amaçlar. Bu yaklaşım, genelleme yapmaktansa, olguları detaylı bir şekilde tanımlamayı hedefler (Akturan ve Esen, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı temel alınarak Rize ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 34 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, araştırmacının erişiminin kolay olduğu örneklem grubunu ifade eder. Bu yöntem, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı için tercih edilmektedir; zira araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Ancak bu yöntem, ekonomik olması nedeniyle sonuçların genellenebilirliğini azaltabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait veriler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 1. *Öğretmenlerin demografik özellikleri*

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	23	68
	Erkek	11	32
Yaş	25-30 yaş	6	18
	31-40 yaş	15	44
	41-50 yaş	12	35
	51-60 yaş	1	3
Çalışma süresi	0-5 yıl	10	29
	6-10 yıl	4	12
	11-15 yıl	9	27
	16 yıl veya üzeri	11	32

Araştırmanın katılımcılarını, 23 kadın ve 11 erkek olmak üzere toplam 34 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında; 6'sının 25-30 yaş, 15'inin 31-40 yaş, 12'sinin 41-50 yaş ve 1'inin ise 51-60 yaş aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde ise katılımcıların 10'u 0-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 9'u 11-15 yıl ve 11'i 16 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim gibi demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölüm ise öğretmenlerin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve ön uygulama sonucunda alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai hâline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, toplanan bulguların açıklamalarını ve ilişkilerini belirlemeyi amaçlar (Çepni, 2018). Bu analiz türü, daha önce tanımlanmamış temaların ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, metinlerdeki kelimeleri önceden belirlenmiş kodlamalarla daha küçük kategorik içeriklere sistematik olarak dönüştürmeyi hedefler (Büyüköztürk vd., 2012). İçerik analizi sırasında araştırmacılar, bir dizi kategori belirler ve bu kategorilere giren ögeleri sayarak kayıt altına alırlar. Bu süreçte özellikle farklı kodlayıcıların aynı sonuçlara ulaşmasını sağlamak için net ve açık kategoriler oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Bu sayede içerik analizinin farklı araştırmacılar arasında tutarlı bir şekilde uygulanması sağlanarak ölçümlerin güvenilirliği artırılır. Ayrıca, kelime ve ifadelerin dikkatlice sayılması da bu güvenilirliğe katkıda bulunur (Silverman, 2018). Araştırmada katılımcıların görüşleri K1, K2, ... , E1, E2 şeklinde kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Daha sonra her bir katılımcının görüşü incelenmiş, benzer görüşler gruplanarak temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri, anlam bakımından yakın temalara yerleştirilmiştir. Güvenirlik kapsamında, kodlama süreci iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yürütülmüş ve elde edilen kodlamalar karşılaştırılarak yüksek düzeyde görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliği yüzdesi hesaplanmış ve 0,80'in üzerinde bir oran elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda, uzlaşma yüzdesinin %70 veya üzerinde olması, araştırmanın güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bazı katılımcı görüşleri birden fazla temaya dahil edildiği için toplam görüş sayısının katılımcı sayısından fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak, ayrıntılı bir şekilde açıklanan ve sunulan bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların görüşlerini kesin bir şekilde ifade etmek ve elde edilen bulguları desteklemek için doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu bölümde araştırmanın verileri analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tanımlarına yönelik yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tanımları*

Tema	Kategori/ Kod	Katılımcı	f
Haklar ve sorumluluklar	Kadın ve erkeklerin toplumsal hayatta eşit haklara sahip olması	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K10, K11, K16, K22, K23, E1, E2, E5, E6, E11	16
	Kadın ve erkeklerin toplumsal hayata eşit katılımı	K13, E5, E7	3
	Hiçbir durumda kadın-erkek ayrımının yapılmaması	K15, K20	2
	Kadın- erkek eşitliğinin toplum tarafından kabul edilmesi	K11, K14	2
	Kadın ve erkeklerin eşit sorumluluklar üstlenmesi	K2, E3	2
	Toplumda kadın ve erkeklere eşit şekilde davranılması	E12	1
	Kadın ve erkeklerin her konuda eşit yetkilere sahip olması	K14	1
	Cinsiyet ayrımı gözetmeden herkesin eşit fırsatlara sahip olması	K20	1
	Trafikte kadınlara kötü muameme yapılmaması	K8	1
	Kadın ve erkeklerin toplumsal hayatta bir arada bulunması	E3	1
İş ve meslek	Kadın ve erkeklere eşit şartların sunulması	K2, K8, K14, K16, E6	5
	Cinsiyete dayalı eşitsizliklerin ortadan kaldırılması	K5, K6, E1, E7	4
	İş hayatında kadın ve erkeklerin eşit statüde olabilmesi	K16, K19	2
	Mesleki ve sosyal yeterliliklerde cinsiyet ayrımının yapılmaması	E4	1
	İş hayatında kadın ve erkeklere aynı fırsatların sunulması	K17	1
	Kadınların iş hayatında eşit değer ve kabul görmesi	K7	1
	Kadın ve erkeklerin istedikleri mesleği seçebilmesi	K19	
	Ailede görev ve sorumlulukların farklılığının kabul edilmesi	K14	1
Özgürlük ve fırsatlar	Kadın ve erkelerin avantaj ve dezavantajlarının eşit olması	K9, K10	2
	Özgürlük ve fırsatlar konusunda eşit davranılması	E13, K18	1
	Herkesin insan olarak eşit değer görmesi ve kabul edilmesi	K7	1
	Cinsiyet temelli özgürlük eşitsizliklerinin giderilmesi	E14	1
	Kadınlara pozitif ayrımcılığın korunması	E7	1
	Boş	E8, E9, E10	3
	Toplam		54

Tablo 2'ye göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği tanımlarına ilişkin yapılan analizde, en fazla vurgu haklar ve sorumluluklar kategorisinde olmuştur. Toplamda 16 katılımcı, kadın ve erkeklerin toplumsal hayatta eşit haklara sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, bazı katılımcılar, kadın ve erkeklerin toplumsal hayata eşit katılımı, kadın ve erkekler arasında hiçbir ayrım yapılmaması toplum tarafından kadın-erkek eşitliğinin kabul edilmesi, eşit sorumluluklar üstlenilmesi gibi konulara değinmiştir. Trafikte kadınlara kötü muamele yapılmaması ve toplumsal hayatta kadın ve erkeklerin bir arada bulunması gibi konular da birer katılımcı tarafından dile getirilmiştir. İş ve meslek kategorisinde ise, 5 katılımcı kadın ve erkeklere eşit şartların sunulması gerektiğini vurgularken, 4 katılımcı cinsiyete dayalı eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasının önemini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, iş hayatında kadınların eşit statüde olabilmesi ve mesleki yeterliliklerde cinsiyet ayrımının yapılmaması da vurgulanan diğer önemli konular arasında yer almıştır. Özgürlük ve fırsatlar kategorisinde ise, 2 katılımcı kadın ve erkeklerin avantaj ve dezavantajlarının eşit olması gerektiğini söylerken, diğer katılımcılar fırsat eşitliği ve pozitif ayrımcılık gibi konulara değinmiştir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"*Toplumda kadın ve erkeğin eşit hak ve sorumluluklara sahip olmasıdır...*" (K2)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Toplumun her kesiminde insanların cinsiyetlerine göre ayrım yapılmaksızın herkesin her alanda insan olarak değer ve kabul görmesidir*." (K7)

"*Kadın ve erkeğin her konuda eşit hak ve yetkilere sahip olması ve toplumda bunun normal karşılanması önemlidir. Ancak, haklar aynı olsa da aile hayatında ve çocuk yetiştirirken kadın ve erkeğin farklı görevleri olduğunu düşünüyorum*."(K14)

"*Kadınların erkeklerle bir arada toplumun ihtiyacına cevap verdiği ve bunun doğal karşıladığı durum.* " (E3)

"*Mesleki ve sosyal alanda yeterlilik kriterlerinde cinsiyet ayrımının yapılmaması…*" (E4)

"*Toplumda insanlar arasında pozitif ayrımcılığa konu olan hususlar hariç kadın ile erkek arasında hiçbir konuda cinsiyet ayrımcılığının yapılmamasıdır.*" (E7)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyetle ilgili beklentilere yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Çalışma hayatında cinsiyet ayrımcılığına yönelik bulgular*

Tema	Kategori/ Kod	Katılımcı	f
Cinsiyet ayrımcılığı türleri	İş hayatında erkeklere yönelik ayrıcalıkların mevcut olması	K3, K5, K15, K19, E5	5
	Belirli görevlerin yalnızca kadınlara verilmesi	K4, K19, K21	3
	Kadınlara iş hayatında ayrıcalıklı uygulamalar yapılması	K2, E14	2
	Bazı mesleklerde cinsiyet temelli ayrımcılık uygulanması	K1, K5	2
	Özel sektörde erkeklerin işe alımda tercih edilmesi	E2, E6	2
	Aile içi sorumlulukların kadınlara daha fazla verilmesi	K14, E11	2
	Hamilelik planlayan kadınların işe alımda tercih edilmemesi	K4, E7	2
	Birçok iş kolunda erkek egemenliğinin hakim olması	E11, E12	2
	Görev dağılımında eşitsizlik yapılması	K13	1
	İletişimde cinsiyet eşitsizliğinin olması	K3	1
	Hamilelik ve annelikte kadınlara pozitif ayrımcılık uygulanması	K8	1
	Aynı pozisyondaki kadın ve erkeklerden farklı beklentiler olması	K9	1
	Şirket araçlarının erkek çalışanlara tahsis edilmesi	K20	1
	Bazı işlerin cinsiyete dayalı olarak sınıflandırılması	K7	1
	Yönetici pozisyonlarında erkeklerin öncelikli tercih edilmesi	K17	1
	Fiziksel güç ve dayanıklılık gerektiren işlerin erkeklere verilmesi	E13	1
	Kadınların iş hayatında daha fazla şiddetle karşılaşması	E11	1
	Nöbet görevlerinde kadınlara pozitif ayrımcılık yapılması	K2	1
	Bazı idarecilerin, kadınların çalışmaması gerektiğini düşünmesi	K5	1
	Kadın çalışanların davranışları konusunda uyarılması	K16	1
	Kadın öğretmenlerin rehberlikte daha yetkin algılanması	K18	1
	Kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde yetersiz algılanması	K20	1
	Kadın öğretmenlere izinlerde daha fazla kolaylık sağlanması	E1	1
	Velilerin, erkek öğretmenleri daha otoriter olarak değerlendirmesi	E11	1
Cinsiyet ayrımcılığı yoktur	Hayır yoktur	K6, K10, K12, K14, K16, E8, E9, E10	8
	Öğretmenlikte cinsiyet ayrımcılığı yapılmamaktadır	K17, K18, K22, K23, E3, E4, E7	7
	İş hayatında, cinsiyete dayalı rol ve sorumluluk farklılıkları mevcuttur	K14	1
Boş		K11, E8, E9, E10	4
	Toplam		56

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 3'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, iş hayatındaki cinsiyet ayrımcılığının farklı biçimlerde var olduğunu ve bu ayrımcılığın hem erkekler hem de kadınlar için belirli eşitsizlikleri ortaya çıkardığını göstermektedir. Bu konuda en fazla iş hayatında erkeklere yönelik ayrıcalıkların bulunması, katılımcıların en çok vurguladığı konu olup, 5 katılımcı bu durumu belirtmiştir. Ayrıca iş hayatında erkeklerin belirli mesleklerde ve yönetici pozisyonlarda daha fazla tercih edilmesi, kadınlara yönelik ayrımcı uygulamalar ve aile içindeki sorumlulukların kadınlara yüklenmesi gibi çeşitli cinsiyet ayrımcılığı türleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, belirli işlerin sadece kadınlara yüklenmesi ve kadınlara pozitif ayrımcılık uygulanması gibi konular da ifade edilmiştir. Özel sektörde işe alımlarda erkeklerin tercih edilmesi ve bazı mesleklerde cinsiyet ayrımcılığı yapılması gibi bulgular iş hayatında cinsiyet ayrımcılığının varlığını ortaya koyan bir diğer bulgudur. Öte yandan, 15 katılımcı iş hayatında veya öğretmenlikte cinsiyet ayrımcılığı bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca, iş hayatında cinsiyete dayalı rol ve sorumluluk farklarının olabileceğini belirten 1 katılımcı bulunmaktadır. Bu konuya yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"*Şu an çalıştığım kurumda cinsiyet ayrımı yapılmamaktadır. Eşit koşullarda çalışma uyumu sağlanmaya çalışılmaktadır*." (K12)

"*Daha önce çalıştığım kurumda Pantolon giymek, bacak bacak üstüne atmak, erkeklerin olduğu ortamda bulunmak gibi durumlardan dolayı uyarı almıştım. Bu sadece kadınlara söylenen bir durumdu*" (K16)

"*Koordinatör ve müdür gibi yönetici pozisyonlarda erkek öğretmenlere görev verilmektedir…*(K17)

"*Bazı işlerde erkeklere öncelik tanınmakta, bu da erkeklerin kayırılmasına yol açmaktadır. Kadınlar ise genellikle ikinci planda bırakılmaktadır. Toplumda ataerkil düşünce ve davranışlar hâkimdir…*" (E5)

"*Birçok alanda uzun yıllar süren erkek hâkimiyeti, cinsiyet ayrımcılığının örneklerini oluşturur. Toplumda yerleşen ön yargılar, kadınların fiziksel olarak erkeklere göre daha güçsüz olduğu inancı, aile içindeki sorumlulukların kadınlara yüklenmesi ve iş hayatında kadınların daha fazla şiddet görmesi bu durumu pekiştirmektedir*." (E11)

Tablo 4. *Çalışma hayatında kadın ve erkelerden beklenen görev ve davranışlar*

Tema	Kategori/ Kod	Katılımcı	f
Kadınlardan beklenen görev ve davranışlar	Şefkatli, anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergilemeleri	K7, K9, K18, K19, K21	5
	Önemli gün ve haftalara ilişkin etkinlikleri planlamaları	K1, K12, K13	3
	Görevlerini eksiksiz bir şekilde yerine getirmeleri	K3, K5, K15	3
	Daha itaatkar ve uyumlu davranmaları	K16, K21	2
	Duyarlılık gerektiren konularda sorumluluk ve inisiyatif almaları	K2	1
	Fiziksel düzen ve disiplin sağlama konusunda sorumluluk üstlenmeleri	K9	1
	İdarecilere onay gerektiren konularda görüş sunmaları	K6	1
	Beslenme ile ilgili organizasyonel görevleri üstlenmeleri	K16	1
Erkeklerden beklenen görev ve davranışlar	Bedensel güç gerektiren görev ve sorumlulukları üstlenmeleri	K8, K10, K11, E1, E3, E14	6
	Okul disiplinini sağlama sorumluluğunu üstlenmeleri	E4, E6	2
	Empatik ve saygılı bir tutum sergilemeleri	E5, E12	2
	İş hayatında daha fazla sorumluluk üstlenmeleri	E2, E14	2
	Farklı beklenti yoktur	K4, K14, K17, E8, E7	5
Boş		K23, E9, E10, E13	4
	Toplam		38

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcılar eğitim alanında cinsiyet rollerine dayalı bir görev ve davranış dağılımının olduğunu düşünmektedir. Bu konuda en fazla kadın öğretmenlerden genellikle duygusal, nazik, şefkatli ve destekleyici tutum ve davranışlar sergilemelerinin beklendiği anlaşılmakta olup 5 katılımcı bu durumu ifade etmiştir. Ayrıca düzen ve organizasyon gibi işlerde de kadın öğretmenlere daha fazla sorumluluk yüklenmektedir. Öğrencilere karşı annelik duygusuyla yaklaşmaları, yemek hazırlama gibi ev işlerine benzer görevleri üstlenmeleri ve genel olarak daha itaatkâr ve uyumlu olmaları gibi beklentiler de kadın öğretmenlere yöneltilmektedir. Öte yandan, erkek öğretmenlerden daha çok bedensel güç gerektiren işler ve disiplin sağlama gibi roller üstlenmeleri beklenmektedir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmiştir:

"*Daha çok okul içi aktivitelerde yer almaktayız. Kermesler önemli gün ve haftalar da pano hazırlama Veli ziyaretleri vb*." (K1)

"*İdarecimiz ayrım yapmıyor ama bayan arkadaşlara her zaman daha estetik bakarsınız sizce nasıl olmuş diye soruyor. (sanırım pozitif ayrıma girer)*" (K6)

"*Öğretmenim aynı zamanda da anneyim bazı görev ve işlerde anne hassasiyeti ile yaklaşılması isteniyor veya bayan olduğumuz için bazı görevlere erkek hocalar veriliyor.*" (K19)

"*Geçmişten gelen, "bu işi kadınlar daha iyi yapar" veya "bunlar kadın işi" düşüncesi, art niyet olmaksızın hâlâ var. Okul içi etkinliklerin hazırlanmasında ise genellikle süsleme ve düzenleme gibi işler kadınlara yönlendiriliyor*." (K21)

"*Bir iş yapıldığında, özellikle fiziksel güç gerektiren durumlarda, genellikle erkeklerin bunu yapması gerektiği beklentisi ortaya çıkıyor. Bu durumda kadın öğretmenler de kendilerini geri çekiyor; örneğin, bir masa taşınacaksa, "erkekler yapsın" düşüncesi hakim oluyor*." (E1)

"*Benim çalıştığım sektörde cinsiyetimden dolayı bir beklenti yok. Öğretmenim ve benden öğretmenin üzerine düşen sorumluluklar bekleniyor*. " (E6)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sosyal bilgiler dersindeki yerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sosyal bilgiler dersindeki yeri*

Tema	Kategori/ Kod	Katılımcı	f
Öğretim programı	Öğretim programında pozitif ayrımcılığın vurgulanması	K15, K18, E12, E14	4
	Kadına yönelik şiddet ve cinsiyet ayrımcılığının eleştirilmesi	K13, K17, E11	3
	Öğretim programında cinsiyet eşitliğinin ele alınması	K7, E7	2
	Cinsiyet eşitliğini destekleyen kazanım ve örneklere yer verilmesi	E6	1
Sosyal bilgiler ders kitabı	İçeriklerde cinsiyet eşitliğinin vurgulanması	K4, E1, E3, E7	4
	Cinsiyet eşitliğinin hak, rol ve sorumluluk temelli vurgulanması	K2, K6, K22	3
	Tarihi kadın figürlere içerikte yer verilmesi	K1, E14	2
	Haklar ve hak arama yollarına dair bilgilere yer verilmesi	K3, K13	2
	5. ve 6. sınıf içeriklerinde cinsiyet rolleri ile ilişkili hak ve sorumlulukların vurgulanması	E1, K19	2
	Cinsiyet ayrımcılığına ilişkin kalıp yargıların ele alınması	E1, K3	2
	Mesleklerin cinsiyetten bağımsız olarak eşit şekilde yürütülebileceğinin vurgulanması	E1	1
	Ev içi iş bölümünün cinsiyetten bağımsız olarak eşit paylaşılabileceğinin vurgulanması	E1	1
Kavramlar	Ön yargı ve kalıp yargı kavramlarına yer verilmesi	K6, E4, E6	3
	Eşitlik kavramına yer verilmesi	K23, E4	2
	Özgürlük kavramına yer verilmesi	E7, K18	2
	Saygı kavramına yer verilmesi	K11, E13	2
	Adalet kavramına yer verilmesi	K23	1

İçerik, konu ve kazanımlar	Bireylerin yasalar önünde eşit olduğunun vurgulanması	K6, K20, E6, E7, E10	5
	Kadına yönelik şiddet konularının işlenmesi	K4, K12, E9, E12	4
	Mesleklerin cinsiyete göre ayrılmadığının vurgulanması	K7, K9, K10, K22	4
	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kadın haklarının vurgulanması	K14, E6	2
	Toplumdaki farklılıkların zenginlik olarak görülmesi	K7, K8	2
	İnsani değerlerde eşitliğe önem verilmesi	K7, E7	2
	Sosyal ve aile rollerinin eşit paylaşımının vurgulanması	K9, K22	2
	Hak ve sorumlulukların eşit şekilde ele alınması	K8	1
	Kadının toplumdaki yeri ve öneminin vurgulanması	K8	1
Önem	Toplumların eğitimi ve bilinçlendirilmesinde önemli bir rol oynaması	K5, K6, K8, K11, K16, E3, E6	7
	Toplumda cinsiyet eşitliğinin kabulünde etkili olması	K4, K8, E2 E7, E8	5
	Hak ve özgürlüklerin öğretilmesinde önemli bir ders olması	K16, K18, E7	3
	Türk tarihinde kadın ve erkek eşitliğinin siyasi ve toplumsal açıdan vurgulanması	K4, K15, E3	3
	Farklılıklara saygı duymayı öğretmesi	K8, K17	2
	Toplumla ilişkili bir ders olması	E5	1
	Toplam		81

Tablo 5'e göre katılımcılar, çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sosyal bilgiler dersindeki yerini öğretim programı, sosyal bilgiler ders kitabı, kavramlar, içerik, konu ve kazanımlar ile önem temaları çerçevesinde değerlendirmiştir. Öğretim programı temasında en fazla öğretim programında pozitif ayrımcılığın vurgulanması olup bu durum 4 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Sosyal bilgiler kitabı temasında, içeriklerde cinsiyet eşitliğinin vurgulanması, cinsiyet eşitliğinin hak, rol ve sorumluluk temelli vurgulanması, tarihi kadın figürlere içerikte yer verilmesi, haklar ve hak arama yollarına dair bilgilere yer verilmesi öne çıkan bulgulardır. Kavramlar teması kapsamında, ön yargı ve kalıp yargı, eşitlik, özgürlük, saygı ve adalet kavramlarına yer verilmesinin çalışma hayatında toplumsl cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik olduğu ifade edilmiştir. İçerik, konu ve kazanımlar teması açısından, bireylerin yasalar önünde eşit olduğunun vurgulanması, kadına yönelik şiddet konularının işlenmesi, mesleklerin cinsiyete göre ayrılmadığının vurgulanması, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kadın haklarının vurgulanması şeklinde konulara vurgu yapılarak sosyal bilgiler dersinin toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini güçlendirmeye yönelik katkısını ortaya koymuştur. Son olarak, sosyal bilgiler dersinin, toplumda cinsiyet eşitliğinin kabulüne katkı sağlama, hak ve özgürlüklerin öğretilmesinde önemli bir rol üstlenme, Türk tarihinde kadın ve erkek eşitliğinin siyasi ve toplumsal açıdan vurgulanması ve farklılıklara saygı duymanın öğretilmesi gibi önemli işlevlere sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu konuda katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"*Kazanımlarımızda kadına yönelik şiddet ve kadın-erkek eşitliği konuları yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenleri olarak, cinsiyet üstünlüğü olmadığını etkili şekilde anlatmalıyız*." (K4)

"*Sorunun çözümü için en etkili anlatım yolu sosyal bilgiler dersidir. Tarih incelendiğinde eşitliğin varlığı ortaya çıkar; bu durumun iyi araştırılıp doğru örneklerle aktarılması gerekmektedir*."(K5)

"*Her cinsiyetin her mesleği yapabileceğine dair algıları geliştirmek. Sosyal ve ailedeki roller konusunda sorumlulukların eşit dağılımındaki algıları düzenle*mek." (K19)

"*Meslekler, yaşam şartları, çalışma alanları vs bunlar genellikle sosyal bilgiler dersinde okutulduğu için kadın ve erkek kavramı önemli bir yer tutar.*" (K10)

"*Ders kitabı, eşitliği vurgulayarak hazırlanmıştır. 5. ve 6. sınıflarda roller, hak ve sorumluluklar ele alınırken eşitlik ön plana çıkarılmış; meslekler ve kalıp yargılar konusunda hem kadın hem erkeğin bu rolleri üstlenebileceği görsellerle desteklenmiştir*." (E1)

"*Tarihten beri kadın ve erkek olarak erkek ayrımı olmadan acıların, mutlulukların paylaşıldığını fark ettiren bir ders*tir." (E3)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Sosyal Bilgiler dersi, insan hak ve özgürlüklerinin öğretilmesinde önemli bir rol oynar, toplumsal eşitliğin ele alınmasına katkı sağlar ve hem öğretim programlarında hem de ders kitaplarında eşitliğe vurgu yapılmıştır*." (E7)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliği kazandırmak için yapılabilecek çalışmalara yönelik görüşlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirmeye yönelik ders çalışmaları*

	Kategori/ Kod	Katılımcı	f
Yöntem	Drama/Rol Oynama	K2, K3, K21, K22, E2	5
	Sözlü tarih	K3, K7, K9, E1	4
	Örnek olay yöntemi	K4, K8	2
	Okul dışı öğrenme	K3	1
	Anlatım	K20	1
Etkinlik	Mesleklerin cinsiyetle ilişkilendirilmemesini vurgulayan etkinlikler düzenlenmesi	K5, K15, E7, E9, E13	5
	Farklı toplumların yaşam tarzlarından örneklerin sunulması	K4, K5, K8, E6	4
	Empati becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmesi	K5, K6, K11	3
	Öğrencilerin, farklı meslek gruplarından kişilerle bir araya getirilmesi	K9, E1, E7	3
	Heterojen gruplarla grup çalışmaları düzenlenmesi	K7, E3	2
	Öğrencilere cinsiyet eşitliğini vurgulayan filmler veya skeçler izletilmesi	K1, E1	2
	Çağdaş ve tarihi olaylardan eşitlik ve cinsiyetle ilgili örneklerin sunulması	K1, E6	2
	Tarihi kadın kahramanlara yönelik etkinlikler düzenlenmesi	K1	1
	Topluma hizmet uygulamaları kapsamında gönüllü etkinlikler yapılması	K2	1
	Öğrencilere haber veya video içeriklerinin izletilmesi	K4	1
	Derslerde kadın bilim insanlarına düzenli olarak yer verilmesi	K10	1
Dikkat edilmesi gereken noktalar	Aile eğitimine yönelik farkındalık çalışmaları yapılması	K9, K12, K20, K23, E5, E6	6
	Kız ve erkek öğrencilere eşit yaklaşım sergilenmesi	K7, E5, E6	3
	Ev içi sorumlulukların cinsiyetten bağımsız olarak paylaşılması	K9, E6, E11	3
	Öğrencilere yönelik cinsiyet ayrımcı ifadelerden kaçınılması	K7, K20	2
	Çevreden olumlu örneklerin öğrencilerle paylaşılması	K20, E7	2
	Dayanışma ve yardımlaşmanın önemine dikkat çekilmesi	K22	1
	Her bireyin eşit haklara sahip olduğunun belirtilmesi	K7	1
	Topluma hizmet amacıyla gönüllü çalışmalara teşvik edilmesi	K2	1
	Örneklerde ve anlatımlarda cinsiyet eşitliğine özen gösterilmesi	K10	1
	Sınıfta karma oturma düzeninin oluşturulması	K7	1
	Cinsiyet eşitliğinin öğrenme kazanımlarına dahil edilmesi	E4	1
	Öğrencilere örnek bir model olunması	E5	1
	Toplam		61

Tablo 6'da verilen bilgilere göre katılımcılar, çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik yöntem, etkinlik ve dikkat edilmesi gereken noktalar temalarında görüş belirtmiştir. Yöntem teması kapsamında, drama ve rol oynama yöntemi en fazla vurgulanan kod olup 5 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Sözlü tarih çalışmaları ve örnek olay yöntemi, okul dışı öğrenme ve anlatım gibi yöntemler de katılımcılar tarafından önerilmiştir. Mesleklerin cinsiyetle ilişkilendirilmemesi gerektiğini vurgulayan etkinlikler düzenlenmesi ve farklı toplumların yaşam tarzlarından örnekler sunulması en çok önerilen dikkat edilecek noktalar olmuştur. Ayrıca, empati geliştirme odaklı etkinlikler ve farklı meslek gruplarından kişilerin öğrencilerle bir araya getirilmesi gibi çalışmaların yanı sıra, heterojen grup çalışmaları, kısa film ve skeç izletilmesi, eşitlik ve cinsiyetle ilgili çağdaş ve tarihi örnekler sunulması gibi etkinlikler de önerilmektedir. Tarihi kadın kahramanlar, bilim kadınlarına derslerde yer verilmesi, topluma hizmet uygulamaları

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve haber ya da video gösterimi gibi etkinlikler de belirtilmiştir. Ayrıca aile eğitiminin önemi, kız ve erkek öğrencilere eşit yaklaşım sergilenmesi, ev içi sorumlulukların cinsiyetten bağımsız olarak paylaşılması, öğrencilere yönelik cinsiyet ayrımcı ifadelerden kaçınılması gibi davranışsal düzenlemeler, toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesinde önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

"*Tarihi kadın kahramanlarımız ile ilgili okuma metinleri etkinlikler yapıyorum. Tomris Hatun, Nene Hatun, Kara Fatma gibi kadın kahramanlara yer veriyorum.*" (K1)

"*Sınıf düzeninde cinsiyet ayrımı yapılmamalı, etkinliklerde kız ve erkek grupları oluşturulmamalı, 'Sen kızsın, sen erkeksin' gibi ifadeler kullanılmamalı, herkese eşit davranılmalı ve eşit haklar vurgulanmalıdır.*" (K7)

"*… Örnekler özenle seçilmeli, cinsiyetçi ifadelerden kaçınılmalı ve bilim kadınlarına derslerde yer verilmelidir...*" (K10)

"*Toplumsal beklentilere karşı sanayide çalışan kadın veya erkek hemşire gibi mesleklerdeki kişiler sınıfa davet edilerek deneyimlerini paylaşabilir…*" (E1)

"*Sürecin ana kazanımlarına eklenmesi, etkinlikleri planlama açısından amaca ulaşmasını kolaylaştıracağını düşünmekteyim.*" (E4)

"*Aile bireylerinin de katılımıyla, ev işlerinde cinsiyet ayrımının olmadığı anlatılmak amacıyla evde çeşitli sorumluluklar dağıtılabilir.*" (E6)

"*Toplumsal cinsiyet ayrımcılığına karşı, "kadından oto tamircisi olmaz" gibi iddiaları çürütecek örnekler tespit edilip, öğrencilerin bu örnekleri yerinde incelemesi sağlanabilir.*"(E7)

"*Dayanışma ve yardımlaşma konusunu ele alırken, Kurtuluş Savaşı'na atıfta bulunarak kadın ve erkeklerin birlikte mücadelesinin önemini vurgulamak amacıyla drama etkinlikleri düzenlenebilir.*" (K22)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için önerilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik öneriler*

Tema	Kategori/ Kod	Katılımcı	f
Toplumsal bilinç kazandırma	Toplumsal cinsiyet eşitliği bilinçlendirme faaliyetlerinin artırılması	K3, K4, K5, K19, K20, K22, E2, E3, E11, E12	10
	Fiziksel güç farkının ayrımcılık olarak görülmemesi	K8, K16, K17	3
	Örgün eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin daha fazla vurgulanması	K3, K10, E6	3
	Toplumsal cinsiyet eşitliğinin çocuk yaşta kazandırılması	K6, K14, K21	3
	Empati duygusunun geliştirilmesi	K6, K11	2
	Aile eğitimine önem verilmesi	K12, E8	2
	Medyada toplumsal cinsiyet eşitliğine özen gösterilmesi	K3, E9	2
	Okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen örnek uygulamaların artırılması	K18, K19	1
	Kadınların eğitimine özel önem verilmesi	E12	1
Yönetim	Adil ve eşit davranan kişilerin yöneticilik pozisyonlarına getirilmesi	K3, K7, K9, E10	4
	Ders kitaplarında kadın ve erkek kahramanlara eşit oranda yer verilmesi	K2, K9, K21	3
	Yöneticilere çalışma hayatında cinsiyet eşitliği eğitimi verilmesi	K21, E4	2
	Kadın yönetici sayısının artırılması	K1, E1	2
	Yöneticilerin eşitlikçi ifadeler kullanması	K7, K9	2
	Kadın derneklerinin çalışmalarının artırılması	K3	1
	İş hayatında cinsiyet yerine verimliliğin ön planda tutulması	K17	1
	Yöneticilerin cinsiyet eşitliği konusundaki yeterliliklerinin değerlendirilmesi	E4	1
Tutum	Erkeklerin, kadınların tüm iş alanlarında yer alabileceğini benimsemesi	K13, K16, E11	3

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	İş bölümü ve sorumlulukların eşit bir şekilde paylaşılması	E8, E10	2
	Toplumda kadınların erkeklere özgü görülen meslekleri de yapabildiğinin gösterilmesi	K18	1
	Kız öğrencilerin sınıf başkanı olarak daha sık tercih edilmesi	K1	1
Yasa ve politika	Kadın ve erkeklere eşit iş olanakları sunulması	K15, K19, K23, E2	4
	Toplumsal cinsiyet ayrımını engelleyen yasaların çıkarılması	K3, K7, E14	3
	Kişilerin yasalara tam olarak uyması	K3, E6, E7	3
	Toplumsal cinsiyet eşitliğinin devlet politikası haline getirilmesi	E5, E7	2
	Kadınlara iş hayatında pozitif ayrımcılık uygulanması	K8, E6	2
	Denetimlerin ve cezaların artırılması	K3	1
	Toplam		65

Tablo 7'deki verilere göre katılımcılar çalışma hayatında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için, toplumsal bilinç kazandırma, yönetim, tutum ve davranış, yasa ve politika temaları kapsamında önerilerde bulunmuştur. Toplumsal bilinç kazandırma teması altında, katılımcıların en fazla vurguladığı konu, Toplumsal cinsiyet eşitliği bilinçlendirme faaliyetlerinin artırılması olup bu durum 10 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, üç katılımcı, fiziksel güç farkının ayrımcılık olarak değerlendirilmemesi, örgün eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğiin daha fazla vurgulanması ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin çocuk yaşta kazandırılması vurgulanmıştır. Aile eğitiminin ön planda tutulması, medyada toplumsal cinsiyet eşitliğine özen gösterilmesi ve okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen örnek uygulamaların artırılması gibi konular, katılımcılar tarafından ifade edilen diğer önemli konulardır. Yönetim teması çerçevesinde, adil ve eşit davranan kişilerin yöneticilik pozisyonlarına getirilmesi, ders kitaplarında kadın ve erkek kahramanlara eşit şekilde yer verilmesi, yöneticilere çalışma hayatında cinsiyet eşitliği eğitimi verilmesi ve kadın yönetici sayısının artırılması, katılımcılar tarafından öne sürülen başlıca önerilerdir. Tutum ve davranış teması kapsamında, erkeklerin kadınların tüm iş alanlarında yer alabileceğini kabul etmesi ve iş bölümü ile sorumlulukların eşit bir şekilde paylaşılması öne çıkmıştır. Yasa ve politika kapsamında, kadın ve erkeklere eşit iş olanakları sunulması, toplumsal cinsiyet ayrımını engelleyen yasaların çıkarılması, kişilerin yasalara tam olarak uyması ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin devlet politikası haline getirilmesi önerilmiştir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

"*Eğitim yapılmalı, kanunlara yeni maddeler eklenmeli, denetim ve cezalar arttırılmalı, kadın derneklerinin fikirleri alınıp ortak çalışılmalı, haberlerde dikkat edilmeli ve bu konuyla ilgili programlar arttırılmalı*." (K3)

"*Toplumun her kesimi bu konuda bilinçlendirilmelidir. Güvenilir ve sevilen kişiler, medya aracılığıyla videolar veya kamu spotları yayınlayarak toplumu bilgilendirmelidir*." (K4)

"*Adil ve eşitlik yanlısı kişiler yönetimde bulunmalıdır. Ayrıca, bir kadın olarak gücümüzün farkında olmalıyız; eşitliği önce kendimiz sağlamalı, ardından eşit davranılmasını beklemeliyiz*." (K7)

"*Eşitlikçi söylemlerin başta idareciler tarafından uygulanmaya konulması*." (K9)

"*…Erkekler ve kadınlar arasında fıtrî farklılıklar olsa da haklar açısından eşit olmalıyız. Kadınların fiziksel sınırlamaları ve annelik rolleri göz önünde bulundurulmalı, pozitif ayrım olmalı, kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmelidir*." (K8)

"*Kadınların kendilerini daha iyi yetiştirmeleri gerekiyor. Kadınların bedenleriyle varolan bir obje olmadıklarını yetenek ve zekalarıyla göstermeleri gerektiğini düşünüyorum*." (K14)

"*Bu konuyu sadece sözle ya da dersle çözmek yeterli değildir; somut uygulamalara ihtiyaç vardır. Örneğin, okulda bir kadın öğretmenin tamir yapması veya bir erkek öğretmenin mutfakta çay doldurup yerleri süpürmesi gibi uygulamalar etkili olabilir*." (K18)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"*Erkek egemen bir toplumda yaşıyoruz ve kadın yönetici sayısının artması gerekiyor. Bu sayede kadınlar idari yaşamda daha fazla yer alabilir. Diziler, filmler, kitaplar ve öğretim programları bu durumu teşvik etse de, gerçeklik maalesef farklı*. " (E1)

"*…Öncelikle bir devlet yönetim politikası ve kararlılığı olmalıdır*." (E5)

"*Özellikle toplumsal cinsiyet ayrımı olan iş alanlarında kadınların devlet tarafından desteklenmesini sağlayacak yasa ve uygulamalara yer verilmelidir*." (E7)

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma hayatında toplumsal cinsiyete dair görüşleri değerlendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri toplumsal cinsiyet kavramını genel olarak her iki cinsiyetin de toplumsal hayatta eşit haklara sahip olması olarak tanımlamaktadır. Çalışma hayatı özelinde bakıldığında ise meslekler için yeterlilik kriterlerinin eşit olması, iş hayatında eşit şartların sağlanması ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gerekliliği gibi tanımlamalarda bulunmuşlardır. Özgürlük ve fırsatlar açısından, kadın ve erkeklerin eşit avantaj ve dezavantajlara sahip olması gerektiği düşüncesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması için temel bir ilke olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular sosyal bilgiler öğretmenlerinin, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilinçli bir yaklaşım sergilediklerini ve eğitim alanında bu eşitliği sağlamaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın onuncu maddesinin ek fıkrasında, "Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin hayata geçirilmesini sağlamakla yükümlüdür" ifadesi yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Toplumsal cinsiyet eşitliği kadın ve erkek olarak iki cinsiyetin de haklarını, fırsatlarını, kaynaklarını ve gücünü kullanmalarını ve kullanırken de eşit olmalarını ifade eder (Ecevit, 2003). Kadın ve erkek yasalar önünde eşit olarak kabul edilmektedir. Ancak toplumsal hayatta kadın ve erkek arasında eşitsizlik olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenler, toplumsal cinsiyet eşitliğini kadın ve erkeklerin toplumsal hayatta eşit haklara sahip olması, iş hayatında eşit fırsatların sunulması ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın kaldırılması olarak tanımlamıştır. Bu durum, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini yalnızca kavramsal düzeyde değil, uygulamaya dönük olarak da benimsediklerini göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki bilinçli yaklaşımları, ulusal düzeyde yapılan araştırmalarla örtüşmekte ve uluslararası literatürle de benzerlik göstermektedir. Uygun ve Önsan'ın (2020) çalışmasında, tüm sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyete ilişkin olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Öztürk Kökpınar'ın (2021) araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları, ders materyallerine önem verdikleri ve öğretim programlarında eşitliğin daha görünür olması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Öte yandan, Yıldırım vd. (2022), kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu ve eşitlikçi tutumlara sahip olduklarını belirtmektedir.

Araştırma, eğitim alanında cinsiyet rollerine dayalı görev dağılımının hâlâ sürdüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenler çalışma hayatlarında cinsiyete dayalı eşitsizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Bazı araştırmalar, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının, kendi toplumsal rollerine ilişkin algıları doğrultusunda şekillendiğini ve bu durumun sınıf içi uygulamalara yansıdığını ortaya koymaktadır (Rayaprol, 2011; Rayaprol vd., 2023). Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarında toplumsal cinsiyet temelli farkındalığı artırmaya yönelik içeriklerin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Tavdgiridze vd. (2021), öğretmenlerin geleneksel cinsiyet rollerini sürdürme eğiliminde olduklarını ve bu durumun, toplumsal cinsiyet eşitliğinin öğretim programlarına entegre edilmesi gerekliliğini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Toplumu yetiştiren bir meslek grubunun mensupları olarak öğretmenlerin cinsiyet eşitliği konusunda sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Nitekim statü, disiplin, yöneticilik ve güç gibi konularda erkeklerden; aile içi problem çözme, hassasiyet, kılık kıyafete dikkat etme ve insanlarla iletişim gibi alanlarda ise kadınlardan daha fazla beklenti bulunduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerden genellikle şefkatli, anlayışlı ve destekleyici olmaları beklenmekte; ayrıca etkinlik organizasyonu ve duygusal hassasiyet gerektiren konularda daha fazla sorumluluk üstlenmeleri yönünde toplumsal beklentiler bulunmaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin sınıf

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

içinde annelik rolüyle özdeşleşen tutumlar sergilemeleri ve ev içi sorumlulukları üstlenmeleri yönündeki kalıp yargıları pekiştirmektedir. Öte yandan, erkek öğretmenlerden fiziksel güç gerektiren görevler ile disiplin sağlamaları yönündeki beklentiler, toplumsal cinsiyet normlarının eğitim ortamlarında nasıl içselleştirildiğini ortaya koymaktadır. Topuz ve Erkanlı'nın (2016) çalışmasında kadın ve erkeklere atfedilen metaforlar, eğitim ortamlarında gözlemlenen toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargılarla örtüşmektedir. Kadınlar için hassas, narin, ilgi isteyen ve sorumluluk alan; erkekler için ise yönetici, mantıklı, koruyucu, fiziksel olarak kuvvetli ve umursamaz gibi ifadelerin tercih edilmesi, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar, demografik özelliklerinden bağımsız olarak kadın ve erkeğe atfettikleri rollerde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından etkilendikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler, kadınların çalışma hayatında hamilelik sürecinde karşılaştıkları engelleri ve iş hayatında kadınların pozitif ayrımcılığa ihtiyaç duyduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet eşitliğinin vurgulanması gerektiğini, tarihi kadın kahramanlar ve hak arama yollarının eklenmesinin öğrencilerin cinsiyet eşitliği bakış açılarını geliştireceğini belirtmişlerdir. Taher (2022) çalışmasında katılımcılar bireylerin eğitim ve kariyer seçimlerinde toplumsal cinsiyet kalıplarının etkili olduğunu; ancak zamanla bu kalıplara karşı bilinçli bir farkındalık ve karşı duruş geliştirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, bu kalıpların toplum tarafından oluşturulduğunu ve söz konusu sınırlayıcı algılara daha özgürlükçü ve eleştirel bir tutum benimsediklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada ders içeriklerinin dönüştürülmesini önermiştir.

Araştırma, öğretmenlerin derslerde ön yargı ve kalıp yargı kavramlarını ele alarak eşitlik, özgürlük ve saygı gibi temel değerlerin işlenmesinin, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, içerik ve kazanımlar bölümünde, anayasa ve yasaların eşitliği ile kadına yönelik şiddet gibi konuların ele alınması, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin eğitim yoluyla güçlendirilmesi açısından kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki farkındalıklarının arttırılması ve ders içeriklerinin bu doğrultuda şekillendirilmesi, eşitlikçi bir toplum inşasına katkı sağlayacak önemli bir adım olacaktır. Araştırma bulguları, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması noktasında önemli bir eksikliğin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, ders kitaplarında kadın kahramanların varlığının artırılması ve mesleklerdeki cinsiyetçi yaklaşımların ortadan kaldırılmasının, öğrencilerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalıklarını artıracağını düşünmektedir. Bu tür düzenlemelerin, öğrencilere cinsiyet eşitliği bilincinin kazandırılmasında önemli bir rol oynayacağı ve toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kırılmasında etkili olacağına inanmaktadırlar. Ayrıca, bu değişikliklerin, öğrencilerin farklı cinsiyetlere karşı daha saygılı, adil ve eşitlikçi tutumlar geliştirmelerine olanak sağlayacağı öngörülmektedir. Karaboğa'nın (2020) araştırmasına göre, sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsellerde erkeklerin yaklaşık olarak %80, kadınların ise yalnızca %20 oranında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, yöneticiler bölümünde kadın figürlerinin sayısı sadece 8 iken, erkek figürlerinin sayısı ise 69'dur. Bu durum, sosyal bilgiler kitabında mesleki anlamda kadın ve erkek arasında ciddi bir eşitsizliğin varlığını göstermektedir. Kadınların, özellikle liderlik ve yönetim pozisyonlarında yeterince temsil edilmemesi, öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri hakkında sınırlı ve yanlı bir bakış açısına sahip olmalarına yol açabilir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ders kitaplarına entegre edilmesi gerektiğini ve eğitim materyallerinin bu konuda daha dengeli bir şekilde düzenlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Osmanoğlu ve Cantemür'ün (2020) araştırması, sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihi karakterlerin temsilinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya koymuş ve kitapta yer alan 184 kişiden yalnızca 19'unun kadın olduğunu belirtmiştir. Laçin Şimşek (2011) ise fen ve teknoloji ders kitaplarında kadın bilim insanlarına neredeyse hiç yer verilmediğini ifade etmiştir. Bu bulgular, ders kitaplarındaki cinsiyet temsillerinin toplumsal cinsiyet eşitliğine katkı sağlamadığını göstermektedir. Erkek figürlerinin baskın olduğu ve kadın kahramanlara sınırlı yer verilen ders kitapları, cinsiyet rollerinin eğitim materyalleri aracılığıyla pekiştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Riley (2014) ile Sheehy ve Solvason'un (2023) öğretmenlerin kullandıkları materyallerle öğrencilere hangi cinsiyetin hangi alanda yer alabileceğine dair istemeden mesajlar verebileceği görüşünü desteklemektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmada, drama ve rol oynama gibi etkileşimli yöntemlerin yanı sıra sözlü tarih ve örnek olay yöntemlerinin de cinsiyet eşitliği konusunun öğretiminde etkili olabileceği vurgulanmıştır. Bu bulgular, Aykaç ve Adıgüzel (2011) tarafından ortaya konan, amacına ve içeriğine uygun yaratıcı drama gibi etkileşimli yöntemlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini öğrencilere etkili bir biçimde aktarmak ve sosyal, ahlaki, kişilik ve kültürel gelişimlerine katkı sağlamak noktasındaki önemini desteklemektedir. Benzer şekilde, Hardelauf (2019) çalışmasında, yaratıcı drama ve rol oynama yöntemlerinin, öğrencilerin toplumsal cinsiyet konularını sorgulama, farklı bakış açılarını anlama ve duygudaşlık kurma becerilerini geliştirdiği ve bu yöntemlerin öğrencilerin sosyal etkileşimlerini zenginleştirerek toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik duyarlı bireyler olmalarını desteklediği bulunmuştur. Muñoz Boudet vd. (2023) ise sözlü tarih yönteminin, bireylerin geçmişteki toplumsal cinsiyet rollerini anlamalarını ve bu roller üzerinden empati kurma becerilerini geliştirdiği belirtmişlerdir.

Öğretmenler, kadın kahramanların başrolde olduğu veya toplumda aykırı görülen meslekleri icra eden kadın ve erkeklerin yer aldığı drama veya skeçlerle öğrencilere toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının kazandırılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, mesleklerin cinsiyetle ilişkilendirilmemesini vurgulayan etkinlikler, empati geliştirme odaklı çalışmalar ve farklı toplumların yaşam tarzlarından örnekler sunulmasının, öğrencilerin cinsiyet eşitliği konusunda farkındalıklarını artıracağı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, aile eğitiminin, öğrencilere eşit davranılması ve cinsiyet ayrımcı ifadelerin kullanılmaması gibi davranışsal düzenlemelerin toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynayacağı ifade edilmiştir. Akbaba ve Kılcan (2014), sözlü tarih yöntemiyle ailelerinden geçmişe dair bilgi edinen katılımcıların yüksek tutum puanları aldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, aile ve çevrenin toplumsal cinsiyet kalıplarının aktarılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere eşitlik ve adalet gibi temel değerleri öğretmek açısından önemli bir araç olup, toplumdaki kalıp yargıların ortadan kaldırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu dersin kazanımları, toplumsal cinsiyet eşitliğini içeren becerilerle donatılmış olup, gelecekteki nesillerin adil ve eşitlikçi bir toplumda yetişmesine yardımcı olmaktadır. Ancak öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sahip oldukları tutumlar ve sınıf içindeki uygulamaları, bu hedeflerin başarısı üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Araştırma öğretmenlerin okullarda cinsiyet ayrımcılığına yol açabilecek söylem ve tutumlardan kaçınmaları gerektiğinini ve sınıflarda karma oturma düzeni ile heterojen grupların teşvik edilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere ve diğer öğretmenlere örnek olarak toplumsal cinsiyet eşitliğini desteklemeleri önemlidir. Koş ve Karacan'ın (2023) çalışmasında, bazı kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini savunmalarına rağmen, kalıp yargılara dayalı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin kavramsal farkındalıkları ile uygulamalarının her zaman örtüşmediğini göstermektedir. Akkaya'nın (2023) araştırmasında ise, lise öğrencilerinin çoğunun öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet rollerini pekiştiren tutumlar sergilediği ve bu tutumların okullarda cinsiyet eşitsizliğini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin bilinçli bir şekilde toplumsal cinsiyet eşitliğini savunsa bile, okullardaki toplumsal yapıların ve beklentilerin bu tutumları sınırlayabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, Uygun ve Önsan'ın (2020) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda olumlu algılara sahip oldukları ve derslerinde bu konuyu çeşitli yöntemlerle işledikleri ifade edilmiştir. Kandemir ve Nartgün'ün (2022) çalışmasında ise, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının güçlendikçe, bu algıların düşüncelerini ifade etme konusunda daha rahat olmalarına yol açtığı ancak okul ortamındaki beklentiler doğrultusunda bazen tutumlarını sınırladıkları bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sahip oldukları tutumların okul içindeki sosyal ve kültürel faktörlerle etkileşime girdiğini ve bazı durumlarda bu etkileşimin öğretmenlerin davranışlarını kısıtladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik önerilerinde en çok vurgulanan konu, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincinin artırılmasıdır. Bu kapsamda, medya ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla toplumsal bilincin yükseltilmesi, farkındalığın artırılması ve kamuoyu oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, yaygın eğitim aracılığıyla vatandaşların toplumsal

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

cinsiyet eşitliği konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma hayatında kadın ve erkek çalışanlara eşit davranılması, beklentilerin cinsiyete göre ayrılmaması ve bu konuda denetimlerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik yasal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemelerin etkin biçimde hayata geçirilmesi, katılımcılar tarafından önerilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde, toplumsal cinsiyet eşitliği ile çalışma hayatında eşitliği vurgulayan öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerekliliği de öne çıkan bir diğer önemli konudur. Kadın ve erkekler arasındaki fiziksel güç farkının ayrımcılık olarak görülmemesi, toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim sistemine daha fazla entegre edilmesi, bu bilincin çocuk yaşta kazandırılması ve empati duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenler aile eğitimi ve medya aracılığıyla cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi, okullarda toplumsal cinsiyet eşitliğiyle ilgili uygulamaların yaygınlaştırılmasına da vurgu yapmıştır. Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Öğretmen eğitim programlarına toplumsal cinsiyet eşitliği dersi eklenebilir.
- Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin cinsiyet eşitliği farkındalığı artırılabilir.
- Aile eğitimleriyle toplumsal cinsiyet eşitliği ve evdeki cinsiyet rollerine yönelik farkındalık artırılabilir.
- Ders materyalleri cinsiyet eşitliği dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.
- Ders kitaplarında kadın ve erkek temsili dengeli hâle getirilebilir.
- Toplumsal cinsiyet temelli farkındalık seminerleri düzenlenebilir.
- Eğitim yöneticileri cinsiyet temelli ayrımcılığa karşı bilinçlendirilebilir.
- Eşitlikçi uygulamalar için yasal düzenlemeler güçlendirilebilir.
- Mesleklerin cinsiyete göre sınıflandırılmadığı etkinlikler geliştirilebilir.
- İş yerlerinde pozitif ayrımcılık politikaları etkin biçimde uygulanabilir.
- Toplumsal cinsiyet temalı araştırmalara ve projelere destek sağlanabilir.

Ek Bilgi

Çalışma, 2022/1 Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarını içermektedir. Etik kurul izni Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Etik Kurulunun 25/11/2022 tarih ve 2022/263 sayılı kararı ile alınmıştır.

KAYNAKLAR

Adaçay, F. R. (2014). *Toplumsal cinsiyet ve kalkınma*. Ekin.

Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2014) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları. *İlköğretim Online,* 13 (3), 746-758. https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/6210/6011

Akkaya, B. (2023). Lise öğrencilerine göre öğretmen davranışlarında toplumsal cinsiyet. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(51), 36-59. http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3229

Akturan, U. ve Esen, A. (2008). *Fenomenoloji*. T. Baş ve U. Akturan (Eds.) *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 83-98). Seçkin.

Aslanpay Özdemir, E. (2023). *Toplumsal cinsiyet eşitliği kalkınma ve devlet*. Gazi Kitabevi.

Aykaç, M., Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 297-314. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817577

Başaran, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Bayramoğlu, L. (2015). *Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Pegem Akademi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Cangöz, İ. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet farkındalığı ve cinsiyetçi şiddetle ilgili görüşleri. *Anadolu Üniversitesi, İletişim*, (19). 41-64. https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/19440/19440.pdf?sequence=1

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. 8. Baskı. Celepler Matbaacılık.

Creswell, J. W. (2017). *Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Halil Ekşi, (Çev Ed.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 1-24.

Dökmen, Z. Y. (2014). *Toplumsal cinsiyet, sosyal psikolojik açıklamalar*. (5. Baskı). Remzi Kitapevi.

Dündar, S. (2021). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? bu ilişki nasıl çalışılabilir?. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25 (4), 83-88.

Gültekin, L., Güneş, G., Ertung, C. ve Şimşek, A. (Eds). (2013). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları.* Atılım Üniversitesi.

Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 153, 157-171.https://doi.org/10.20296/tsad.36267

Günindi Ersöz, A. (2016). *Toplumsal cinsiyet* sosyolojisi. Anı.

Hardelauf, M. (2019). Gender differences in investment behavior across countries and their relationship to economic development, gender equality, and culture. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3496290

İzmir, E. ve Turgut, T. (2019). Sosyal bilgiler ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği, B. Ü. İbret ve S. Kaymakçı (Eds.), *Sosyal Bilgiler ve Toplum* (s. 209-236). Pegem Akademi.

Kandemir, A. ve Nartgün, Ş. S. (2022). Öğretmenlerin kendini sansürleme isteği ile toplumsal cinsiyet eşitliği, örgütsel dışlanma ve engel algıları arasındaki ilişki. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi,* 8 (1) 123-145. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2525679

Karaboğa, T. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (10. Yıl Özel Sayısı), 4847-4881. https://doi.org/10.26466/opus.686709

Koş, N. ve Karacan, E. (2023). Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin düşünceleri. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 4 (2), 212-230. https://doi.org/10.61861/spshcd.1409575

Koyuncu Şahin, M. ve Çoban, A. (2019). Türkiye'de eğitim alanında toplumsal cinsiyet üzerine yapılmış çalışmalara toplu bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (64), 588-599. http://sosyalarastirmalar.net/cilt12/sayi64_pdf/5egitim/koyuncusahin_mine.pdf

Laçin Şimşek, C. (2011). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ve ders kitaplarında Türk-İslam bilginlerine yer verilme durumu. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8 (4), 154-168.

Miles, M, B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). *Milli Eğitim*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142532575-2023_sosyal_bilgiler.pdf

Muñoz Boudet, A. M., Rahman T., Nasr N. ve Dalton, A. (2023). *Addressing social and gender norms to promote gender equality. World Bank Group Gender Thematic Policy Notes Series: Evidence and Practice Note*. World Bank Group., https://doi.org/10.1596/39992

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Osmanoğlu, A,E., Cantemür, H. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında şahsiyetler. *EKEV Akademi Dergisi,* 24, (82), 1-22. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/72040/1158399

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14 (33), 99-112. https://doi.org/10.21560/spcd.03093

Öztürk Kökpınar, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet eşitliğini kavrayışı ve öğretim faaliyetlerine yansıtması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Parlaktuna İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış,* 10 (4), 1217-1230. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/558494

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Pınar, G., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent Üniversitesi öğrenci yurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15 (1), 47-57.

Rayaprol, A. (2011). Teaching gender in indian universities: reflections on feminist pedagogy. *Sociological Bulletin*, 60 (1), 65-78. https://doi.org/10.1177/0038022920110104.

Rayaprol, A., Raman, U., Farooqui, S. A. & Joshi, A. (2023). Gender sensitisation for school teachers: agents of change in the classroom. *Sociological Bulletin*, 72 (4), 534-545. https://doi.org/10.1177/00380229231196769.

Riley, T. 2014. Boys are like puppies, girls aim to please: how teachers' gender stereotypes may influence student placement decisions and classroom teaching. *Alberta Journal of Educational Research*, 60 (1), 1-21. https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v60i1.55729.

Saldıray, A. (2017). *Örtük programda toplumsal cinsiyet: Bir ilkokulun örtük programında toplumsal cinsiyete ilişkin nitel bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Dipnot.

Sheehy, A., ve C. Solvason. (2023). Teaching lads' lads and girly-girls: why recognising and tackling gender stereotypes still matters in education. *Education* 3-13, 10, 1-12. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2224842.

Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama.* (5. baskıdan çeviri). (E. Dinç, Çev. Ed.), Pegem Akademi.

Taher, S.S. (2022). The influence of gender stereotyping and demographic factors on academic choice: The case of the University of Debrecen. *Hungarian Educational Research Journal* 12 (2022) 2, 145–163. https://doi.org/10.1556/063.2021.00056.

Tavdgiridze, L., Khasaia, I., Sherozia, N. ve Turmanidze, L. (2021, July 5–6). *Teachers' attitudes towards gender equality*. In EDULEARN21 Proceedings (pp. 2874-2880). https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0620.

Tezer Asan, H. (2010), Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2, (2), 65-74. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000033.

Topuz, S. K. ve Erkanlı, H. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*. 8 (2), 300-321.

Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. (2000). *Kadın-erkek eşitliğine doğru yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset.* İstanbul: Yayın No. TÜSİAD-T/2000-12/290: 23.115).https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/1866-kadin-erkek-esitligine-dogru-yuruyus-egitim-calisma-yasami-ve-siyaset

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982). Resmî Gazete, Sayı: 17863. 22 (3).

Ünal, F., Tarhan, S. ve Çürükvelioğlu Köksal, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın University Journal of Faculty of Education,* 6 (1), 227-236. https://doi.org/10.14686/buefad.287496

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Uygun, K. ve Önsan, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplumsal cinsiyet algıları. Uşak Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 99-114. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1350507

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı), Seçkin.

Yıldırım, Ş., Buharalıoğlu, C. ve Yıldırım, A. (2022). Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 15 (91), 475-492

Extended Abstract

The concept of gender refers to the definition of socio-cultural roles that societies assign to women and men (Dökmen, 2014; Günindi Ersöz, 2016). The main reasons for gender inequality are the prejudices and stereotypes learned during the socialization process and the influence of institutions that perpetuate this inequality (Adaçay, 2014). In many societies, occupations are divided into "women's work" and "men's work", and women are usually offered low-ranking, insecure and low-paid jobs, while men are offered well-paid, secure and responsible jobs. When women enter the workforce, they have to accept worse conditions than men (Parlaktuna, 2010). These gender roles have a decisive impact on the participation of women and men in education, work, social and political life and create a negative imbalance, especially for women (Aslanpay Özdemir, 2023). School is an important socialization tool for developing gender equality and instilling egalitarian attitudes in students (Ünal et al., 2017; Parlaktuna, 2010). As early as preschool, students learn about gender-specific roles and responsibilities according to society's expectations (Tan, 2000). Social studies is a subject that teaches students concepts such as democracy, equality and discrimination and emphasizes the importance of these values in daily life (Ünal et al., 2017). It is of great importance that students in this course learn to be sensitive to individual differences and respect gender equality (Başaran, 2019). Teachers play an important role in helping students get to know themselves, shape their thoughts and personalities. Teachers' behaviors, addressing styles, distribution of tasks in the classroom, activities, materials used, professional goals and expectations from students deeply affect students' lives and can be a determining factor in the formation of gender stereotypes (Ünal et al., 2017). The purpose of this research is to determine the views of social studies teachers on gender equality in working life. In this context, answers to the following questions will be sought. 1. What does gender mean according to social studies teachers? 2. What are the views of social studies teachers on gender equality in working life? 3. What are the views of social studies teachers on the place of gender equality in working life in social studies courses? 4. What are the experiences of social studies teachers regarding the provision of gender equality in working life within the scope of the course? 5. What are the suggestions of social studies teachers regarding the provision of gender equality in working life? The study was conducted using a phenomenological design. The study was conducted with 20 social studies teachers, 10 female and 10 male. The study group was determined by an easily accessible case sample, one of the purposive sampling methods. The data obtained using the semi-structured interview form was analysed using content analysis. The results show that social studies teachers generally define the term "gender" as meaning that women and men have equal rights in social life. For working life, they indicated that the qualification criteria in the professions should be equal, that equal conditions should be created in business life, and that gender inequalities should be eliminated. It was noted that the distribution of tasks based on gender roles is still valid in education. Teachers stated that more is expected of men in areas such as status, discipline, and management, while more is expected of women in areas such as family problem solving, sensitivity, dress, and communication. Female teachers are expected to display emotional and gentle behavior and take responsibility in areas such as aesthetics and organization. This situation shows that female teachers are expected to take on the role of mother in the classroom and assume more responsibility in connection with housework. The fact that male teachers are expected to take on tasks that require physical strength and provide discipline shows how gender norms are internalized in education. Research has shown that teachers are under the influence of gender stereotypes in their roles as women and men. In addition, teachers indicated that women face obstacles in their professional lives, such as pregnancy, and that positive discrimination is necessary. Teachers indicated that emphasizing gender equality in social studies textbooks and including more content about historical female heroes and ways to gain rights would develop students' perspectives, and eliminating sexist approaches would raise awareness. They explained that tackling prejudice and stereotypes in the classroom and addressing concepts such as equality, freedom, and respect would help develop gender equality. The teachers believe that portraying women and men in unusual occupations through plays and skits, organizing activities that emphasize that occupations have nothing to do with gender, organizing activities that develop empathy, and educating families will increase awareness of gender equality. They suggested avoiding attitudes and expressions that could lead to gender discrimination and ensuring mixed seating arrangements. They also stated that awareness of gender equality should be developed through the media and civil society

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

organizations, that public opinion should be educated and that citizens should be informed through comprehensive education. They emphasized that women and men should be treated equally in working life, that gender-specific expectations should be eliminated and that inspections should be carried out on this issue. Finally, participants suggested that legislation on gender equality should be enacted and effectively implemented, that materials emphasizing equality should be developed in social studies classes, that physical differences between women and men should not be considered discrimination, and that awareness of gender equality should be raised from a young age.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29* Sayı: 2 * (568-592)

Proje Tabanlı Eğitsel Robot Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerin Programlamaya Dönük Öz Yeterliliklerine ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi*

The Effect of Project-Based Educational Robot Activities on Middle School Students' Self-Efficacy Related to Programming and Their Computational Thinking Skills

Mustafa DOĞAN** Özgen KORKMAZ***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 16.10.2024
Kabul Tarihi: 08.12.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1568680

Anahtar Sözcükler:
Bilgisayarca Düşünme
Programlama Öz Yeterliliği
Eğitsel Robotlar

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme ve programlamaya dönük öz yeterliliklerine etkisini belirlemektir. Araştırımada karma desenlerden, gömülü araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında öntest - sontest kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma deseni, nitel kısmında ise 15 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (Ortaokul Düzeyi İçin) (α= 0,809), Ortaokul Öğrencileri İçin Programlama Özyeterlik Ölçeği (α= 0,95) ve 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın deneysel kısmında çalışma grubu ile 7 hafta boyunca proje tabanlı eğitsel robot etkinlikleri yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve Afyonkarahisar il merkezinde bulunan bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 24 öğrenci ile oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, parametrik analizler kullanılarak incelenmiştir. Standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem t testi gibi parametrik testlerin sonuçları ve ή2 incelenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunca proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerisine (BDB) dönük toplam puanlarına ve programlamaya dönük öz yeterlilik toplam puanlarına anlamlı düzeyde katkısının olduğu ve bu katkının etki büyüklüğünün yüksek seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Article Information

Submission: 16.10.2024
Acceptance:08.12.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1568680

Key Words:
Computational Thinking
Educational Robots
Self-Efficacy Related to Programming

ABSTRACT

This research was conducted to determine the impact of project-based educational robot activities on middle school students' computer thinking and self-efficacy related to programming. The study employed a mixed-methods design, utilizing an embedded research pattern. In the quantitative part of the research, a pretest-posttest control group quasi-experimental design was used, while a semi-structured interview form consisting of 15 questions was employed for the qualitative part. The study utilized the Computer Thinking Scale (for Middle School Level) (α=0.809), the Programming Self-Efficacy Scale for Middle School Students (α=0.95), and a 10-question semi-structured interview form. During the experimental phase of the study, the intervention group participated in project-based educational robot activities for 7 weeks. The study group was selected using convenience sampling and consisted of 24 students from a middle school in the city center of Afyonkarahisar. Subsequently, parametric tests (mean, standard deviation, independent samples t-test, and $ή^2$) were conducted. The results indicated that project-based educational robot activities significantly contributed to middle school students' self-efficacy scores related to programming and their overall computational thinking abilities. The effect size of this contribution was found to be high.

Atıf İçin

Doğan, M. & Korkmaz, Ö. (2025). Proje Tabanlı Eğitsel Robot Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerin Programlamaya Dönük Öz Yeterliliklerine ve Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(2)*, 568-592. doi: tsadergisi.1568680

* Bu çalışma ikinci yazar yönetiminde birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

** Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Öğretim Teknolojileri Bilim Dalı, Amasya, mustafadogan@gmail.com, Orcid: 0009-0000-0193-3783
*** Prof. Dr., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi Bilgisayar Mühendisliği Bölümü, ozgenkorkmaz@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4359-5692

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Programlama becerileri, mantıksal düşünme ve problem çözme becerileri gibi popüler olan ve teknolojini ve eğitim sistemlerinin durumuna göre değişen ve güncellenen 21. yüzyıl becerileri arasındadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Bilgiyi doğrudan almayıp sorgulayan, yenilerini oluşturan kişilerin yetiştirilmesi açısından bilişim teknolojileri eğitimi önemli hale gelmiştir (Akgün ve Akgün, 2011; Demirer ve Sak, 2015; Korkmaz ve Demir, 2012). Eğitim ortamlarının, teknolojide meydana gelen değişikliklerle birlikte zenginleşmesi ile müfredat dahilinde bilgisayar programlama ve kodlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Atalay, Anagün ve Kumtepe, 2016; Sayın ve Seferoğlu, 2016).

Programlama eğitimi, birbirinden farklı yeteneklerin entegrasyonuna dayanan, problem çözme ve çözüm oluşturma süreçlerinin bir bileşeni olarak değerlendirilen bir eğitim çalışma alanı olarak belirtilmektedir (Kert ve Uğraş, 2009). Alper ve Şanlı (2024) yapmış oldukları meta-analiz çalışmasında programlama eğitiminin, öğrencilerin motivasyonlarının, akademik başarı düzeylerinin ve işbirlikli çalışma becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde etkisinin olduğu belirtmiştir. 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak kodlama becerisini kazandırmak için çeşitli eğitim kurumları ve farklı eğitim kademeleri tarafından eğitim programlarında programlama öğretimine yer verilmesine yol açmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Son yıllarda kişilerin erken yaşlardan itibaren programlama öğrenmelerinin gerekliliğinden bahsedilmekte ve mevcut durumla ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Gezgin, Özcan, Ergün, Köse ve Emir, 2017). Program oluşturma süreci çocukların problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir (Fessakis, Gouli ve Mavroudi, 2013). Bu bağlamda programlama öğretiminin eğitimin tüm kademelerine entegre edilmesi gereklidir (Fessakis, Gouli ve Mavroudi, 2013). K12 düzeyindeki bireylerin bilgisayar programlamayı öğrenirken karşılaştıkları birincil güçlük, mevcut geleneksel programlama dili yapılarının karmaşıklığıdır (Gezgin, Özcan, Ergün, Köse ve Emir, 2017). Bu durum bireylerin geleneksel programlama etkinliklerinde başarılı olamamasına ve programlamaya ilişkin olumsuz bir tavır geliştirmelerine sebep olmaktadır (Çankaya, Durak ve Yünkül, 2017). Lakin son dönemde programla eğitimine yeni başlayanlar için öğrenmesi kolay ve görsel araçlara sahip programlama dillerinin kullanımında bir artış görülmektedir (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015).

Günümüzde çocuklara yönelik programlama eğitimi sadece Türkiye'de değil, tüm dünyada ilgi görüyor. Küçük çocuklara yönelik kodlama eğitiminin amacı çocuklara 21. yüzyıl becerilerini mümkün olan en erken yaşta kazandırmaktır (Yıldız Durak, Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz, Seferoğlu, 2017). Teknoloji ve eğitim sistemlerinde meydana gelen güncellemeler ışığında bugünün öğrencilerinden beklenen 21. yüzyıl becerilerinin de güncellendiği gözlenmektedir. 21. Yüzyıl becerileri üretkenlik, uyum, girişimcilik ve esneklik gibi hayata dönük ve meslek beceriler; medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi beceriler; problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi öğrenme ve gelişmeye yönelik becerileri kapsamaktadır (Battle For Kids, 2019).

Programlama, yapısı gereği soyut ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle özellikle erken yaşlarda çocukların programlama sürecini öğrenmede güçlük yaşamasına neden olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu sürecin somutlaşmasını ve görselleştirilmesini sağlayan eğitsel robotların yaygın şekilde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Hong (2024) eğitsel robot kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu ve en anlamlı etkinin erken çocukluk düzeyinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Eğitsel robot faaliyetleri, robot setlerinin eğitim ve öğretim süreçlerine dahil edildiği faaliyetlerdir. Eğitsel robotik setleri, araştırmacıların, eğitimcilerin ve endüstrinin; farklı derece ve eğitim seviyeleri için benzersiz öğrenme ortamları oluşturmak üzere bir araya geldiği, hızla gelişen disiplinler arası bir alanı içermektedir (Karalekas, Vologiannidis, Kalomiros, 2020). Eğitsel robot terimi, robotların programlanmasında kullanılan yazılımları ve bilgi edinme ortamlarını içeren robotik teknoloji bazlı bir konsepttir (Gena vd., 2020). Görsel veya yazı tabanlı programlama vasıtasıyla eğitsel robotlar, somut yapılarla; öğrenci davranışını kontrol edebilmekte ve böylece öğrencileri motive edecek heyecan verici eğitim araçları olarak hizmet verebilmektedir (Alimisis ve Kynigos, 2009). Öğrenciler, eğitsel robotlardan faydalanarak sorunlara çözüm yolları geliştirebilir, geliştirdikleri çözüm yollarını modifiye edebilir ve çözümleri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

üzerinde incelemeler gerçekleştirebilirler (Muñoz, Villarreal, Gonzalez ve Nielsen, 2020). Eğitsel robotlar, bireylere bilgiyi keşfetme ve gerçek hayatta karşılaşılan sorunları çözmek için alternatif yollar oluşturma fırsatı sağlar (Ching vd., 2019). Eğitsel robot uygulamalarının başarısı, öğretmenlerin bu teknolojiyi benimsemeleri ve uygulamaları için robot kullanımına rehberlik etmelerine bağlıdır (Chevalier, Riedo ve Mondada, 2016). Öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerini artıran etkenlerden biri de robotların eğitim-öğretim süreçlerine dahil edilmesi olarak gösterilebilir. Bilimsel ve dolayısıyla teknolojik ilerlemelerin eğitim alanlarına etkilerinden bir diğeri de bilim, matematik, mühendislik ve matematik (Science, Technology, Engineering, Mathematics) disiplinlerinin birleşimi olan STEM eğitimi ve robotik uygulamalardır (Yolcu ve Demirer, 2017). Günümüz güncel kavramı robotik, özellikle elektronik, mühendislik ve eğitim alanlarında faaliyet gösteren bireyler tarafından geliştirilen ve programlanan, işlevsel araçları içeren bir teknoloji alanını kapsar (Koç ve Büyük, 2013). Robot programlamayı öğrenmek, öğrencilerin soyut kavramları tanımasını sağladığı ve sınıftaki başarısını desteklediği gibi öğrencilerin ders içi motivasyonunu yükselterek öğrenmeyi de kolaylaştırır (Karahoca, Karahoca ve Uzunboylu, 2011). Eğitim kurumlarında kodlama ve eğitsel robotlara ilişkin eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasının kişilerin gelecekteki kariyer sahalarına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir (Ceylan ve Gündoğdu, 2018).

Problem çözme ve mantıksal akıl yürütmenin yapıtaşlarında başı çektiği kabul gören programlama becerisi, 21. yüzyıl becerilerinin kritik bileşenleri arasındadır (European Commission, 2018). Programlama eğitiminin çocukların özellikle yaratıcılık, bilgisayarca düşünme ve problem çözme alanlarında başarıya yol açabileceğinin farkına varan birçok ülke, kodlama eğitimini ilkokuldan, hatta anaokulundan itibaren müfredatlarına dâhil etmeye başlamıştır (Baz, 2018). ISTE'ye (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu) (2019) göre bilgisayarca düşünme, bilgisayarın işlem gücünü insan zekâsıyla birleştiren bir analitik düşünme biçimidir. Korkmaz, Çakır ve Özden (2015)'e göre bilgisayarca düşünme, herhangi bir konuda karşılaşılan problemlerin çözümünde bilgisayarların üretken araçlar olarak kullanılmasını sağlayan bilgi, beceri ve tutum düzeyidir. Bilgisayarca düşünmenin amacı, öğrencileri sadece bilgisayar bilimleri alanında uzman kılmak değil aynı zamanda öğrencilere diğer derslerde ve hayatın diğer alanlarında karşılaştıkları problemlere bilgisayarca düşünme becerilerini (BDB) uygulama fırsatı vermektir (Barr, Harrison ve Conery, 2011). Bu doğrultuda bilgisayarca düşünme yeteneği, günümüzde özellikle bilgisayar konusunda uzmanlaşmış veya bilgisayarlara ilgisi olanların değil, tüm insanlara kazandırılması gerekliliği kabul edilen bir yetenektir (Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk ve Sarıoğlu, 2015). Okul öncesi çocuklara yönelik yapılan programlama eğitiminin hedeflerinden biri de onlara bu becerileri kazandırmaktır.

Yapılan araştırmalar programlama eğitimini BDB'lerini anlamayı ve bu becerileri geliştirmeyi desteklediğini gösteriyor (Korkmaz, 2016). Ayrıca, bilgisayarca düşünme, hesaplamalı akıl yürütme becerileri ve programlamayı içeren algoritmik düşünme gibi problem çözme becerilerinin öğretimini geliştirmek için kullanılabilir. Yünkül, Çankaya, Durak ve Mısırlı (2017) bilgisayarca düşünmeyi problemlere çözüm tasarlama, uygulama ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirme süreci şeklinde tanımlamıştır. Alanyazında bakıldığında Thomas ve arkadaşları (2015) bilgisayarca düşünmeyi bir problemi açıkça tanımlama ve onu çözmek için bir algoritma önerme durumu olarak tanımlamaktadır. Bilgisayarca düşünme, temel bilgisayar biliminin ışığında sorunları çözmeyi, sistemleri tasarlamayı ve insan davranışını anlamayı amaçlamaktadır (Wing, 2006). Bu beceriler aynı zamanda günümüz öğrencilerinden beklenen temel becerilerle de örtüşmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013). Bilgisayarca düşünme, bilgisayar kullanımı yoluyla problem çözme becerilerini geliştirmek için yaratıcılık, mantıksal düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerileri vurgulamayı amaçlamaktadır (Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk ve Sarıoğlu, 2015).

Bilgisayarca düşünmenin alt becerileri ile mevcut bulunduğumuz dönemde öğrencilerden beklenen genel becerilerin birbirine benzer olduğu fark edilmektedir. Bu becerileri öğrencilere kazandırmak adına programlama eğitiminin önemli bir rol oynadığı literatürde vurgulanmaktadır (Akpınar ve Altun, 2014; Karabak ve Güneş, 2013; Shin, Park & Bae, 2013). Bu bağlamda programlama eğitiminin BDB'lerinin kazandırılmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Lye ve Koh, 2014). Programlamayı yeni öğrenmeye başlayan birçok öğrenci, programlamanın yüksek eğitimli kişilerin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

başarabileceği zor bir iş olduğuna inanmaktadır (Genç ve Karakuş, 2011). Bu algının sebebi programlama sırasında genelleme, soyutlama, eleştirel düşünme gibi birçok becerinin paylaşılmasının gerekli olması olabilir (Gomes ve Mendes, 2007).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Yapılan alanyazın taramasında, eğitsel robotların kullanımının bilgisayarca düşünce becerisine etkisi olduğu saptanmıştır (Kaya, Korkmaz ve Çakır, 2020; Kestek Küçük ve Sönmez, 2023). Ancak eğitsel robotlar ile programlamaya dönük özyeterlilik konusunda yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Programlama eğitiminde programlama özyeterliği öğrenci başarısında önemli bir değişkendir (Yıldız Durak vd., 2019). Öğrencilerin belirli bir konudaki başarıya ilişkin inançları başarılarında çok önemli bir rol oynamaktadır. Düşük kişisel öz yeterlik kişisel başarısızlığa yol açmaktadır (Askar ve Davenport, 2009). Tsai (2019) bireyin öz-yeterlilik inancının programlama ve yazılım öğretiminde etkili rol oynadığını belirtmektedir. Bilhassa bilgisayar kullanımı konusunda yeterli beceriye sahip olmayan öğrencilerin, programlama öz yeterliliklerini geliştirmeleri, sonraki dönemlerde derslerin içerikleri ile algoritmik düşünme arasında bağlantı oluşturabilmeleri bakımından önem taşımakta olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerin programlamaya dönük öz yeterliklerine ve BDB'lerine etkisi incelenmesi şeklinde belirlenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin BDB'lerine etkisi var mıdır?

2- Öğrencilerin proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerine dönük düşünceleri nasıldır?

3- Problem çözme süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları güçlüler nelerdir?

4- Programlama süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları güçlüler nelerdir?

5- Eğitsel robotların tasarlanması süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları güçlüler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada, karma araştırma desenlerinden "gömülü desen" tercih edilmiştir. Gömülü desen, nicel ve nitel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı bir desendir. Araştırma sürecinde "NİCEL → nitel" modeli kullanılmıştır. Karma desen hem nicel hem de nitel desenin avantajlarını kullanarak bir konunun daha kapsamlı ve detaylı anlaşılmasını hedefler (Mills ve Gay, 2016). Bu çalışma, nicel kısımda öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel araştırma deseni, nitel kısımda ise temel nitel araştırma desenine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu oluşturulurken olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir (uygun) örneklem kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) 'e göre kolay ulaşılabilir durum örneklemesi şeklinde de adlandırılır. Bu örneklem genellikle pratiklik, maliyet veya erişilebilirlik nedeniyle seçilen bir örnekleme yöntemidir. Bu çalışma, nicel ve nitel verilere ulaşmak için Afyon ili Sülümenli kasabasında bir ortaokulda eğitim öğretim gören 7. sınıfta bulunan 24 öğrenci ile yapılmıştır. Grup 11 kız ve 13 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Gruptaki çocukların çalışma öncesinde çalışmada kullanılacak olan eğitsel robot seti hakkında bir bilgileri yoktur. Ancak eğitsel robot setini programlamak için kullanılacak olan blok tabanlı kodlama yapısını bilmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (Ortaokul Düzeyi İçin): Korkmaz, Çakır ve Özden (2015) tarafından geliştirilen "Bilgisayarca Düşünme Ölçeği (BDÖ)", BDB' düzeyini değerlendirmek üzere yapılmıştır. Ölçek, "BDB' Düzeyi (BDBD)'ni ölçmek için beş faktör altında toplanmış 22 maddeden oluşmaktadır. Beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerliliği, kararlılık, madde ayırt edicilik ve doğrulayıcı faktör analizleri ile iç tutarlılık katsayıları gibi yöntemlerle incelenmiştir. Analiz sonuçlarına bakıldığında geliştirilen ölçek ile ortaokulda

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

öğrencim gören öğrencilere yönelik BDB' düzeylerini ölçebilecek düzeyde güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir. Maddelerin ait faktör yüklerinin yapılan analizlerde 0,507 ile 0,872 arasında değerler aldığı gözlenmiştir. Ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek için iç tutarlılık katsayıları, 0,809 olarak belirlenmiştir.

Ortaokul Öğrencileri İçin Programlama Özyeterlik Ölçeği: Kukul, Gökçearslan ve Günbatar (2017) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin Programlama Özyeterlik Ölçeği" adlı ölçme aracı, ortaokul öğrencilerinin programlama konusundaki özyeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, toplamda 31 maddeden ve tek bir faktörden oluşmaktadır. Ölçme aracındaki maddelerin faktör yükleri, 0.47 ile 0.71 arasında değişmektedir ve ölçeğin toplam varyansın %41.15'ini açıkladığı bulunmuştur. İç tutarlılık analizi sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.95 olarak belirlenmiş, iki yarı metodu sonuçları ise 0.96 çıkmıştır.

Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu: Alalında uzman iki bilişim teknolojileri öğretmeninin yardımıyla hazırlanmış olan 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılan çalışma sonrasında çalışma grubunun tamamına uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, 6-8 hafta boyunca yapılan etkinlikler süresince karşılaştıkları durumlar hakkında sorular içermekte olup, süreç hakkında uygulayıcıya yorum gücü kazandırmaktadır.

Deneysel İşlemler

Bu çalışmada deneysel işlemler 7 haftadan oluşan bir öğrenci eğitimi ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim süresince 11 kız, 13 erkek öğrenci ile okul çıkışlarında haftada 1 kez 2 ders yapılmıştır.

Hafta 1 - Spike Prime Arayüzü ve Sensörler

Amaç: Kod bloklarını ve Robot sensörlerini tanıyın.

Çalışmanın 1. haftasında öğrencilere spike prime programının arayüzünü ve Spike Prime setinde yer alan sensörler hakkında bilgi verildi ve Spike Prime arayüzü kullanılarak gruplarla sensörlere basit kodlar yazılarak çalıştırıldı. Öğrencilere rehberlik edilerek ders tamamlandı.

Hafta 2 - Break Dancer Yapımı ve Kodlaması

Amaç: Bir "break dansçının" motor hareketlerini ışık ve vuruşlara uygun bir ritim tutturacak şekilde senkronize edin.

Çalışmamızın 2. Haftasında öğrencilere yapım talimatları verilen bir dansçı robotu birleştirmeleri istendi. Robot yapımı bittikten sonra öğrencilere basit kod bulakları ile robotun çalışma şekli gösterildi. Ardından öğrencilerden robotun belirli bir ritme uyum sağlayacak şekilde hareket etmesi ve ışık yayması istendi. En güzel dans eden robot yarışması yapıldı. Öğrencilere rehberlik edilerek ders tamamlandı.

Hafta 3 – ZIP ZIP çekirge

Amaç: Bir robotu tekerlek kullanmadan hareket ettirmenin en etkili yolunu bulmak için bir kaç prototip tasarlayın.

Çalışmamızın 3. Haftasında öğrenciler bir problemi çözmek için prototip oluşturma sürecini araştırır ve keşfeder. Gruplar eğitsel robot setlerindeki parçaları kullanarak hareket eden bir yapı oluştururlar. Oluşturdukları yapının belirli bir mesafeyi en kısa sürede ilerlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin derste oluşturdukları yapıyı bu görev doğrultusunda modifiye etmeleri gerekmektedir. Tasarlanan yapılar ile bir yarışma yaptırılır. Öğrencilere rehberlik edilerek ders tamamlanır.

Hafta 4 – Sipariş Ver

Amaç: Karmaşık bir problemi daha küçük parçalara bölmek için ayrıştırma becerilerini kullanır.

Çalışmanın 4. Haftasında öğrencilere otonom bir robot kol sistemi videosu izletilir. Ardından bu robotun, kalite kontrol robotu olarak kullanılıp kullanılamayacağı öğrenciler ile tartışılır. Ve öğrencilere lego parçalarını kullanarak bir kalite kontrol robotu yapması için basit robot kol tasarımları gösterilir. Öğrencilerden benzer bir robot kol tasarlamaları ve belirli bir renge belirlenen

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tepkileri veren programı yapmaları istenir. Düzgün ve istikrarlı çalışma üzerine bir yarışma yaptırılır. Öğrencilere rehberlik edilerek ders tamamlanır.

Hafta 5 – Süper Temizlik

Amaç: İki farklı kavrayıcı tasarımının etkililiğini test edin ve belirli test ölçütlerine göre en iyi tasarımı belirleyin.

Yapım talimatları verilen bir robot taşıma sisteminin öğrenciler tarafından birleştirilmesi istenir ve öğretmen rehberliğinde ikinci bir robot taşıma sistemi yapılır. İki taşıyıcı arasındaki fark ve bu taşıyıcıların daha başka nasıl olabileceği ve nasıl geliştirilebileceği hakkında öğrenci görüşleri alınır ve mevcut tasarımlara eklemeler yapmaları istenir. Yapılan eklemeler ile tasarımlara belirli nesneler taşıtılarak yarışma yaptırılır. Öğrencilere rehberlik edilerek ders tamamlanır.

Hafta 6 – Otonom Araç 1

Amaç: Otonom sistemler ve otonom araçlar hakkında bilgi edinin.

Çalışmanın 6. Haftasında öğrencilere otonom sistemler ve otonom araçlar ile alakalı 2 video izletilir. Ardından öğretmen rehberliğinde basit bir araç tasarlanır. Öğrencilerden bu aracın belirlenen bir yol üzerinde, kırmızı renkte durma, mavi renkte sola dönme gibi renklere göre hareket etmesi istenir. Parkuru tamamlama üzerine bir yarışma yapılır. Öğrencilere rehberlik edilerek ders tamamlanır.

Hafta 7 - Otonom araç 2

Amaç: Otonom sistemler ve otonom araçlar hakkında daha fazla bilgi edinelim.

Çalışmasın 7. ve son haftasında önceki hafta yaptığımız otonom araçlarla, öğrencilere rehberlik edilerek engelde duran ve yön değiştiren, öndeki cisimle mesafeyi koruyan, duruma göre sesli ve ışıklı uyarı veren bir araç programı yazmaları istenir ve parkur yarışması yaptırılarak eğitim tamamlanır.

Öğrenme Ortamı

LEGO Spike Prime, LEGO Education tarafından geliştirilen ve özellikle STEM eğitimi için tasarlanmış bir robotik ve programlama setidir. Spike Prime, öğrencilere kodlama becerileri kazandırmak ve mühendislik prensiplerini öğretmek amacıyla tasarlanmıştır. Genellikle 11 yaş ve üzeri öğrencilere robotik, mühendislik ve programlama konularını elle tutulur, etkileşimli bir şekilde öğretmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu set, LEGO blokları, motorlar, sensörler ve özel bir programlama dilini kullanarak öğrencilere robot oluşturma ve programlama konusunda pratik yapma fırsatı sunar. Spike Prime, öğrencilere problem çözme, iş birliği yapma ve yaratıcılık geliştirme yetenekleri konusunda destek olur. Bu set, ders planları ve genellikle Scratch'e dayalı grafiksel bir programlama diliyle birlikte gelir. Bu dil, yeni başlayanlar için uygun olup kullanıcıların kodlamanın temellerini anlamalarına yardımcı olur. Spike Prime, öğrencilerin temel bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında pratik yapmalarını sağlayarak bu konularda ilgi uyandırmayı amaçlar. Ayrıca, öğretmenlerin sınıflarında STEM odaklı dersleri desteklemelerine yardımcı olur. LEGO Spike Prime, öğrencilere teknoloji ve programlamanın temellerini anlamaları için etkileyici bir yöntem sunar. Bir Spike Prime seti genellikle aşağıdakileri içerir:

1- LEGO Parçaları: Spike Prime seti, LEGO'nun özel parçalarıyla gelir. Bu parçalar, robotların, mekanizmaların ve diğer yapıların oluşturulmasında kullanılır. Renkli LEGO blokları, tekerlekler, şanzımanlar ve diğer yapı elemanları bulunur.

2- Motorlar ve Sensörler: Set, farklı tipte motorlar ve sensörler içerir. Mesafe sensörleri, renk sensörleri, eğim sensörleri gibi çeşitli sensörlerle birlikte motorlar, LEGO yapılarının etkileşimini ve hareketini sağlamak için kullanılır.

3- Spike Prime Gövde: Spike Prime'in temel birimi, bir programlama birimi ve güç kaynağını içeren bir kontrol ünitesidir. Bu, öğrencilerin programlama yapabileceği ve robotik projelerini kontrol edebileceği merkezi bir parçadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

4- Spike Prime Programlama ve Kontrol Yazılımı: LEGO Education, Spike Prime seti için özel bir programlama yazılımı geliştirmiştir. Bu yazılım, öğrencilere kodlama ve programlama becerilerini öğrenmeleri için basit ve kullanıcı dostu bir ortam sunar.

5- Öğretim Materyalleri: Set genellikle öğretmen kılavuzları, öğrenci rehberleri ve ders planları içeren eğitim materyalleriyle birlikte gelir. Bu materyaller, öğrencilere rehberlik etmek ve öğretmenlere sınıf içi etkinlikler için destek sağlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bilgisayarca düşünme ölçeğindeki problem çözme faktöründe yer alan tüm soruların olumsuz olmasında dolayı, bu sorular ters kodlanmıştır. Verilerin analizinde parametrik istatistiklerin kullanılıp kullanılamayacağını belirlemek amacıyla toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Örneklem büyüklüğü 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilks ile basıklık ve çarpıklık katsayıları incelemiş ve ortaya çıkan bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Verilerin Normallik Durumları*

Testler	Shapiro-Wilks				
	İstatistik	N	P	Çarpıklık	Basıklık
Yaratıcılık Öntest	.877	24	.007	-0.944	-0.040
Yaratıcılık Sontest	.941	24	.171	-0.398	-0.747
Algoritmik Düşünme Öntest	.954	24	.332	0.191	-1.074
Algoritmik Düşünme Sontest	.962	24	.488	-0.208	-0.559
İşbirliği Öntest	.923	24	.068	-0.213	-1.316
İşbirliği Sontest	.849	24	.002	-1.475	1.174
Eleştirel Düşünme Öntest	.943	24	.190	0.128	-0.706
Eleştirel Düşünme Sontest	.933	24	.111	-0.523	-0.669
Problem Çözme Öntest	.911	24	.036	-0.313	-1.345
Problem Çözme Sontest	.606	24	.000	-1.124	-1.486
Bilgisayarca Düşünme Toplam Puan Öntest	.921	24	.062	-0.310	-1.262
Bilgisayarca Düşünme Toplam Puan Sontest	.956	24	.367	-0.211	-0.750
Programlama Öz Yeterliliği Öntest	.947	24	.235	-0.413	0.643
Programlama Öz Yeterliliği Öntest	.976	24	.821	-0.151	-0.464

Tablo 1'de Shapiro-Wilks testi sonuçlarına göre yaratıcılık son test, problem çözme ön ve son testlerine bağlı puanlar haricindeki faktörlerde ve toplam puanlarda anlamlı olduğu düşünülen bir farklılaşma bulunmadığı, ilgili faktörler dışındaki puanların normal dağıldığı gözlenmiştir. Normal dağılımın gerçekleşmediği şartlarda basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek normal dağılım dışında kalan verilerin ölçümlerine bakıldığında çarpıklık ve basıklık sonuçlarının +1,500 ile -1,500 arasında kaldığı görülmüştür. Buna göre tüm puanların normal dağıldığı belirlenmiş ve parametrik istatistiklerin kullanılabileceğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda parametrik testlerden standart sapma, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem t testi ve $ή^2$ etki büyüklüğü ölçümlerinden yola çıkılarak ilgili analizlerin yapılması sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin BDB'leri ile programlama öz yeterliliklerine katkısına ilişkin analizler Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. *Proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin BDB'ye katkısı*

Faktörler	Ölçümler	N	X	ss	Sd	t	p	$ή^2$
Yaratıcılık	Öntest Sontest	24	14,21 16,91	3,43 2,06	23	4,187	,000	0,432
Algoritmik Düşünme	Öntest Sontest	24	13,42 16,83	3,77 1,88	23	3,872	,001	0,394

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İş Birliği	Öntest Sontest	24	14,67 15,54	4,02 3,41	23	0,906	,374	0,03
Eleştirel Düşünme	Öntest Sontest	24	12,96 16,13	3,86 2,45	23	3,771	,001	0,382
Problem Çözme	Öntest Sontest	24	20,08 25,83	5,79 3,73	23	4,172	,000	0,430
Bilgisayarca Düşünme Toplam Puan	Öntest Sontest	24	75,33 91,25	6,13 6,65	23	4,263	,000	0,441
Programlama Özyeterlilikleri	Öntest Sontest	24	103,88 130,71	11,46 9,45	23	5,830	,000	0,596

Tablo 2 incelendiğinde proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin programlama öz yeterliliklerine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalamasının X=103,88 ve sontest ortalamasının X=130,71 olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu değişimin anlamlılığına karar vermek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ve bu analiz sonucunda değişimin ($t_{(1-23)}$= 5,830, p<0,05) anlamlı olduğuna karar verilmiştir ve ortaya çıkan bu değişime yönelik η^2etki büyüklüğü ise 0,596 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin programlama öz yeterliliklerine dönük toplam puanlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2 incelendiğinde proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin BDB'lerine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalamasının X=75,33 ve sontest ortalamasının X=91,25 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değişimin anlamlılığına karar vermek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ve bu analiz sonucunda değişimin ($t_{(1-23)}$= 4,263, p<0,05) anlamlı olduğuna karar verilmiştir ve ortaya çıkan bu değişime yönelik η^2etki büyüklüğü ise 0,441 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin BDB'lerine dönük toplam puanlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu ifade edilebilir.

BDB'lerinin alt faktörlerine ait veriler incelendiğinde; proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcılık becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalamasının X=14,21 ve sontest ortalamasının X=16,91 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu değişimin anlamlılığına karar vermek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ve bu analiz sonucunda değişimin ($t_{(1-23)}$= 4,187, p<0,05) anlamlı olduğuna karar verilmiştir ve ortaya çıkan bu değişime yönelik η^2etki büyüklüğü ise 0,432 olarak belirlenmiştir Elde edilen bu veriler doğrultusunda proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yaratıcılık becerisine dönük toplam puanlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu ifade edilebilir.

BDB'lerinin alt faktörlerine ait veriler incelendiğinde; proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin algoritmik düşünme becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalamasının X=13,42 ve sontest ortalamasının X=16,83 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu değişimin anlamlılığına karar vermek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ve bu analiz sonucunda değişimin ($t_{(1-23)}$= 3,872, p<0,05) anlamlı olduğuna karar verilmiştir ve ortaya çıkan bu değişime yönelik η^2etki büyüklüğü ise 0,394 olarak belirlenmiştir Elde edilen bu veriler doğrultusunda proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin algoritmik düşünme becerisine dönük toplam puanlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu ifade edilebilir.

BDB'lerinin alt faktörlerine ait veriler incelendiğinde; proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin iş birliği becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalamasının X=14,67 ve sontest ortalamasının X=15,54 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu değişimin anlamlılığına karar vermek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ve bu analiz sonucunda değişimin ($t_{(1-23)}$= 0,904, p>0,05) anlamlı olmadığı görülmüştür.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

BDB'lerinin alt faktörlerine ait veriler incelendiğinde; proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalamasının X=12,96 ve sontest ortalamasının X=16,13 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu değişimin anlamlılığına karar vermek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ve bu analiz sonucunda değişimin ($t_{(1-23)}$= 3,771, p<0,05) anlamlı olduğuna karar verilmiştir ve ortaya çıkan bu değişime yönelik $\acute{\eta}^2$etki büyüklüğü ise 0,382 olarak belirlenmiştir Elde edilen bu veriler doğrultusunda proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine dönük toplam puanlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2 incelendiğinde proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine dönük toplam ortalama puanları öntest ortalamasının X=20,08 ve sontest ortalamasının X=25,83 olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bu değişimin anlamlılığına karar vermek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmasına karar verilmiştir. Ve bu analiz sonucunda değişimin ($t_{(1-23)}$= 4,172, p<0,05) anlamlı olduğuna karar verilmiştir ve ortaya çıkan bu değişime yönelik $\acute{\eta}^2$etki büyüklüğü ise 0,430 olarak belirlenmiştir Elde edilen bu veriler doğrultusunda proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisine dönük toplam puanlarına önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu ifade edilebilir.

Nitel Bulgular

Öğrencilerin gerçekleştirilen deneysel sürece ilişkin görüşleri, kendilerine yöneltilen sorular çerçevesinde ele alınarak incelenmiştir. Bu çerçevede öğrencilere "Yapmış olduğumuz 8 haftalık bu çalışmanın sizce size bir yararı nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin tamamı yapılan eğitim kendilerine farklı alanlarda yararı olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmanın öğrencilere fayda sağlayıp sağlamadığı ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S1: "İleride mühendislik veya robotik okursam bana temel olabilir."

S5: "Düşünmeyi ve farklı çözüm yolları bulmayı öğrendim"

S9: "Kararlarımı daha tutarlı bir şekilde verebiliyorum."

S13: "Karşılaştığım sorunları sıraya koymamı sağladı.

S17: "Problem çözme becerimizi geliştirdiğini düşünüyorum."

S21: "Daha fazla yola problem çözme yeteneğimi geliştirdi."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin tamamının, yapılan çalışmayı kendileri için faydalı bulduğu, kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin "Yapmış olduğumuz 8 haftalık bu çalışmada memnun olmadığınız noktalar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "Memnuniyet durumu" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "memnuniyet durumu" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. *Yapılan çalışma karşısında öğrencilerin memnuniyetine dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Memnuniyet Durumu	Memnun kalmadığım nokta yok	S2, S3, S4, S7, S9, S10, S11, S13, S15, S17, S18, S20, S22, S24	14
	Memnun kaldığımım noktalar var	S1, S5, S6, S8, S12, S14, S16, S19, S21, S23	10

Tablo 3'te yer alan "memnuniyet durumu" teması altında toplanan veriler ışığında; yapılmış olan 8 haftalık çalışma esnasında memnun kalınmayan nokta olmadığını belirten 14, memnun kalmadığı noktalar olduğunu belirten 10 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada memnuniyet durumları ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

S2: “Yok.”

S6: “Benim ilgi alanım olmadığı için biraz sıkıldım. O yüzden memnun kalmadım.”

S10: “Memnun olmadığım bir yönü yok.”

S14: “Ders süresi çok kısa.”

S18: “Eğitim mükemmeldi. Gayet keyif alarak katıldım. Memnun olmadığım bir nokta bulamadım.”

S22: “Sadece robotla çok uğraştık.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle öğrenciler; yapılan aktivitelerden, robotlarla ilgilenmekten, dersin eğlenceli oluşundan memnunlarken; ders süresinin kısıtlı oluşu, çalışmanın hafta sayısının azlığı gibi konulardan kaynaklı olarak memnun kalmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerini beğendikleri, yapmaktan keyif aldıkları söylenebilir.

Öğrencilerin görüşme formundaki “Yapmış olduğumuz 8 haftalık bu çalışmanın size sıkıcı gelen yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen “Sıkıcılık durumu” teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda “sıkıcılık durumu” teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 4. *Yapılan çalışmanın öğrenciye sıkıcı gelen yönlerine dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Sıkıcılık Durumu	Sıkıcı gelen nokta yok	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11, S12, S14, S16, S18, S20, S22,	16
	Sıkıcı gelen noktalar var	S4, S6, S7, S8, S13, S15, S16, S17, S19, S21, S23, S24	8

Tablo 4’te yer alan “sıkıcılık durumu” teması altında toplanan veriler ışığında; yapılmış olan 8 haftalık çalışmada sıkıcı gelen bir yönün olmadığını belirten 16, çalışmanın sıkıcı yönlerinin olduğunu belirten 8 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmanın sıkıcı yönlerine olup olmadığına dair görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S3: “Kodlamayı pek sevmiyorum ama robot yapmak eğlenceli.”

S7: “Yanlış yaptığım zamanlarda sıkıcı geliyor.”

S11: “Yoktu, eğitim gayet eğlenceliydi.”

S15: “Bazen kodlama yaparken sıkıldım.”

S19: “Grup etkinliklerinde sıkıcı olabiliyor.”

S23: “Kod yazmak.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle; yapılan çalışmada, öğrencilerin bir kısmının yapılan çalışmanın ilk haftalarında eğitsel robotu kodlarken, kodlama kısmının kendileri için sıkıcı geldiği ortaya çıkmıştır. Ancak grubun tamamına bakıldığında çalışmanın öğrenciler açısından sıkıcı olmadığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin programlama öz yeterlilik ölçeği öntest bulgularıyla eşleşmektedir.

Öğrencilerin görüşme formundaki “Yapmış olduğumuz 8 haftalık bu çalışmanın eğlenceli ve faydalı yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen “Eğlence ve fayda” teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda “eğlence ve fayda” teması altında üç kod grubu oluşmuştur.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. *Yapılan çalışmanın eğlenceli ve faydalı yönlerine dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Eğlence ve fayda	Lego yapmak	S5, S8, S12, S13, S14, S21, S22, S23,	8
	Grup çalışması	S1, S3, S9, S10, S16, S17, S18, S19,	8
	Yaratıcılık	S2, S4, S7, S11, S15, S20, S24	8

Tablo 5'te yer alan "eğlence ve fayda" teması altında toplanan veriler ışığında; yapılmış olan 8 haftalık çalışmada çalışmanın eğlenceli yönünün Legolarla uğraşmak olduğunu belirten 8, çalışmanın eğlenceli yönünün grup çalışması olduğunu belirten 8, çalışmanın faydalı yönünün yaratıcılık kazandırması olduğunu belirten 8 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmanın eğlenceli ve faydalı dair görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S4: "Kod yazmak zevkli bir aktivite ve düşünme, karar verme, analiz gibi günlük hayatıma yardım edeceğini düşünüyorum."

S8: "Lego birleştirmek."

S12: "Legolarla bir şeyler oluşturmak."

S16: "Arkadaş grubumla eğlenceli vakit geçirmemiz."

S20: "Faydalı yönleri saymakla bitmez, en çok da yaratıcılık."

S24: "Teknolojiyi daha faydalı bir şekilde kullandık."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin tamamının lego parçalarını birleştirmekten zevk aldığı, yapılan çalışmanın kendilerine, kendi ifadeleriyle, yaratıcılık, teknoloji kullanımı, programlama mantığı gibi konularda katkılarının olduğu söylenebilir.

Öğrencilere dağıtılan görüşme formundaki "Yapmış olduğumuz uygulamalar süresince lego robotlarınızı tek seferde doğru yapabildiniz mi?" sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "model oluşturma" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "model oluşturma" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 6'te özetlenmiştir.

Tablo 6. *Lego montajlarının doğruluğuna dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Modeli Oluşturma	İlk denemede başarılı	S2, S4, S5, S6, S8, S9, S12, S13, S14, S16, S18, S20, S21, S22, S23	15
	İlk denemede hatalı	S1, S3, S7, S10, S11, S15, S17, S19, S24	9

Tablo 6'da yer alan "model oluşturma" teması altında toplanan veriler ışığında; çalışmada yer alan robot tasarımlarının oluşturulmasında ilk denemede hatasız bir şekilde montajını yapabildiğini belirten 15, robot tasarımlarının oluşturulmasında ilk denemede hatalı bir şekilde montajını yapabildiğini belirten 9 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmanın lego robot birleştirme durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S1: "Takım olarak bazen yanlış yerlere taktığımız oldu, Tıpatıp aynı mı diye şablona bakıp, hatamız olduğu zamanlarda düzelttik."

S5: "Tek seferde doğru yapabildim."

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

S9: “Evet yapabildim.”

S13: “Çalışmanın ilk haftasında, ilk denememde doğru yapamadım Gittikçe geliştim ve yaptım. Takım arkadaşlarımla beraber tartışarak yaptık.”

S17: “Hayır, birkaç defada yapabildim. Yanlış olduğunda tekrar deneyerek yaptım.”

S21: “Takımda ya kodlama ya da robot yaptım.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin çoğunluğunun kendilerinden istenilen robot tasarımlarını tek seferde ve hatasız olarak yaptıkları söylenebilir.

Öğrencilere dağıtılan görüşme formundaki “Yapmış olduğumuz uygulamalar süresince kodlamalarınızı tek seferde doğru yapabildiniz mi? sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen “kod oluşturma” teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda “kod oluşturma” teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 7’te özetlenmiştir.

Tablo 7. *Lego montajlarının doğruluğuna dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Kod Oluşturma	İlk denemede başarılı	S2, S4, S5, S6, S8, S9, S11, S12, S14, S16, S18, S19, S21, S22, S23	15
	İlk denemede hatalı	S1, S3, S7, S10, S13, S15, S17, S20, S24	9

Tablo 7’de yer alan “kod oluşturma” teması altında toplanan veriler ışığında; çalışmada yer alan robot kodlarının oluşturulmasında ilk denemede hatasız bir şekilde kodlamalarını yapabildiğini belirten 15, robot kodlarının oluşturulmasında ilk denemede kodlamasının hatalı bir şekilde yapabildiğini belirten 9 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmanın kod oluşturma durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S2: “Evet, iyi oldum.”

S6: “Genelde tek seferde doğru yapabildim, Takıldığım noktada takım arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulunarak çözüme ulaştık.”

S10: “Hepsini tek seferde yapamadım kodları gözden geçirip problemi çözdüm.”

S14: “Yaptım.”

S18: “Deneme yanılma ile çözmeye çalışıp gerektiğinde kodu ve değerleri değiştirdik.”

S22: “Tek seferde yapamadığım yerler vardı Öğretmenden yardım istedim robotla tek tek kontrol ettim.”

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencileri büyük çoğunluğunun tasarlamış oldukları eğitsel robot tasarımının çalışması için kendilerinden istenen kod bloğu yapısını tek seferde ve hatasız yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Öğrencilere dağıtılan görüşme formundaki “Yapmış olduğumuz uygulamalar süresince legolar ile robot tasarımı esnasında veya kod blokları ile kod yapıları oluşturma esnasında karşılaştığınız problemler nelerdir?” sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen “Problem durumu” teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda “problem durumu” teması altında üç kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 8’te özetlenmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 8. *Yapılan çalışmanın eğlenceli ve faydalı yönlerine dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Problem durumu	Robot ile ilgili problemler	S4, S9, S11, S13, S14, S16, S19, S20, S24	9
	Kod yapısı ile ilgili problemler	S1, S3, S8, S10, S12, S15, S17, S22, S23, S24	10
	Problem yok	S2, S5, S6, S7, S18, S21	6

Tablo 8'de yer alan "problem durumu" teması altında toplanan veriler ışığında; çalışmada kendi oluşturdukları eğitsel robot tasarımı ve hareketleri ile problem yaşadığını belirten 9, yapmış olduğu kod yapısı ile problem yaşadığını belirten 10, çalışma boyunca hem robot tasarımında hem de kod yapısında herhangi bir problem yaşamadığını belirten 6 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmanın problem durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S3: "Kodun yanlış olması düzelttik."

S7: "Yok sadece yanlış parçalar veya parçanın kaybolması olabilir."

S11: "Hareket ve motorları ilk başta bilmediğim için bu problemlerle karşılaştım."

S15: "Kodun yanlış olması düzelttik."

S19: "Robot bazen yan tarafa doğru kaydı ve yanlış tarafa gitti."

S23: "Kodda sorun çıkması veya yanlış yazmış olmam."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin bir kısmının hem robot tasarımında hem de robota uygun kod oluşturmada problemlerle karşılaştıklarını, bazı öğrencilerin sadece robot tasarımı esnasında veya sadece kod yapısı oluşturma esnasında problemlerle karşılaştıkları ve bir kısım öğrencinin de ne robot tasarımı ne de kod yapısı oluşturma esnasında herhangi bir problemle karşılamadığı söylenebilir.

Öğrencilerin görüşme formundaki "Uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kodunuzu yazmadan önce hangi kod bloklarını kullanmanız gerektiğine nasıl karar veriyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "Koda yönelik karar verme" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "Koda yönelik karar verme" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 9'te özetlenmiştir.

Tablo 9. *Kullanılacak kod bloğuna karar verme durumuna dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Koda yönelik karar verme	Deneme yanılma	S2, S4, S5, S6, S8, S9, S12, S18, S22, S23	10
	Uygun bloğu bilme	S1, S3, S7, S10, S11, S13, S14, S15, S16, S17, S20, S24	14

Tablo 9'da yer alan "kod oluşturma" teması altında toplanan veriler ışığında; uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kodunuzu yazmadan önce hangi kod bloklarını kullanmanız gerektiğine deneme yanılma yoluyla karar verdiğini belirten 10, uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kodunuzu yazmadan önce hangi kod bloklarını kullanmanız gerektiğine, kodları ve görevlerini bildiği için bilerek yaptığını belirten 14 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmanın kod seçimine yönelik karar verme durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S4: "Gerekli kodun nerede olduğunu biliyorum yanlış çıkarsa değiştiriyorum."

S8: "Kodlara bakıyoruz."

S12: "Denklem çözer gibi işlem önceliğine bakıyorum."

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

S16: "Ben zorlandığım için yapmadım."

S20: "Bir süre sonra hocamız gösteriyor ve tekrar ederek okuyor yardım ediyor."

S24: "Öncelikle robotumuzun amacına baktık robotun ne yapacağını bilince uygulamadan o işe uygun kod bloklarını seçtim."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin çoğunluğunun, kod bloklarını ve çalışma mantığını bildikleri ve yapmış oldukları robot tasarımı için hangi kod bloklarını kullanmaları gerektiğini bildikleri ve robot tasarımlarına uygun kod yapıları oluştururlarken kullanacakları kod bloklarını bilinçli bir şekilde seçtikleri söylenebilir.

Öğrencilere dağıtılan görüşme formunda yer alan "Uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kod bloklarını birleştirmekte onları anlamlı bir şekilde sıralamak da neden zorlandınız veya neden zorlanmadınız? Sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden toplanan cevaplarla oluşturulan kodlar, öncesinde belirlenen "Kod yapılarını oluşturma" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "Kod yapılarını oluşturma" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 10'te özetlenmiştir.

Tablo 10. *Kod bloklarını birleştirmeye, kodları anlamlı bir şekilde sıralamaya dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Kod yapılarını oluşturma	Yapı Oluşturmada Zorlanma	S2, S3, S8, S9, S16, S17, S21, S22, S23,	9
	Yapı Oluşturmada Zorlanmama	S1, S4, S5, S6, S7, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S18, S19, S20, S24	15

Tablo 10'da yer alan "kod yapılarını oluşturma" teması altında toplanan veriler ışığında; uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kod bloklarını birleştirmekte onları anlamlı bir şekilde sıralamak da zorlandığını belirten 9, uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kod bloklarını birleştirmekte onları anlamlı bir şekilde sıralamak da zorlanmadığını belirten 15 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada kod yapısı oluşturma durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S1: "Çok zorlanmadım çünkü beynimde hangi kodu yazarsam ne olacağını canlandırdım ona göre sıralama yaptım."

S5: "Hiç zorlanmadım çünkü aşamalı düşündüm ve sonuca ulaştım."

S9: "İlk başlarda zorlandım ama sonra yapabildim."

S13: "Zorlanmadık takımdakilerle iş birliği yaptık."

S17: "Zorlandım çünkü sıraları karışık."

S21: "Zorlandık çünkü kodların hangi sırayla yapılacağına emin değildik."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrenciler robot tasarımları ile kod yapıları oluştururken kod blokları seçiminde zorlanmadıkları ve kullanacakları kod bloklarını amaçlarını bilerek seçtikleri söylenebilir.

Öğrencilerin görüşme formunda yer alan "Uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken oluşturduğunuz kodun robotlarınıza yapmasını düşündüğünüz hareketi yaptırdığında veya yaptırmadığında nasıl hissediyorsunuz? Sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "kod yapısının çalışma durumu" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "kod yapısının çalışma durumu" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. *Kod yapılarının robota yaptırdıklarının öğrenciye etkisine dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kod yapısının çalışması durumu	Çalıştığında mutlu olma	S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24	23
	Çalışmadığında üzülme	S1, S5, S7, S10, S15, S21, S22	7

Tablo 11'de yer alan "kod yapısının çalışması durumu" teması altında toplanan veriler ışığında; uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken oluşturulan kodun robotlara istenilen hareketleri yaptırması durumunda mutlu olacağını belirten 23, uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken oluşturulan kodun robotlara istenilen hareketleri yaptırmaması durumunda üzüleceğini belirten 7 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada kod yapısının çalışması durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S2: "İyi hissediyorum."

S6: "Hareketi yaptığında hedefime ulaştığım için mutlu oluyorum."

S10: "Yaptığın da mutlu ve gururlu hissediyorum yapamadığın da biraz üzülüyorum."

S14: "İyi ve kararlı hissediyorum."

S18: "İyi hissediyor başarınca seviniyor başaramadığında tekrar düzeltme amacı ile daha çok uğraşıyoruz."

S22: "Yapamadığında üzülüyor yaptığında mutlu oluyorum."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin çoğunluğunun çalışmalarda oluşturdukları kod yapılarının robotlar üzerinde kendilerinden beklenen davranışları yapması durumunda mutlu oldukları söylenebilir.

Öğrencilere dağıtılan görüşme formunda yer alan "Uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kodlarla uğraşmak kodlarla ilgilenmek size göre eğlenceli veya sıkıcı mıdır?" sorusuna çalışmaya katılan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "kod oluşturma haz durumu" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "kod oluşturma haz durumu" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12. *Kod yapısı oluştururken ki öğrenci haz durumuna dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Kod oluşturma haz durumu	Kodlarla uğraşmak eğlenceli	S1, S2, S3, S4, S5, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S16, S17, S18, S20, S21, S24	17
	Kodlarla uğraşmak sıkıcı	S6, S7, S8, S15, S19, S22, S23	7

Tablo 12'de yer alan "kod oluşturma haz durumu" teması altında toplanan veriler ışığında; uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kodlarla uğraşmak kodlarla ilgilenmek eğlencelidir diye belirten 17, uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kodlarla uğraşmak kodlarla ilgilenmek sıkıcı diye belirten 7 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada kod oluşturma haz durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S3: "Eğlencelidir çünkü heyecanlıydı."

S7: "İlgi alanım değil bana hitap etmiyor."

S11: "Eğlenceli çünkü bunlarla uğraşmak hoşuma gidiyor."

S15: "Sıkıcı çünkü ilgimi çekmiyor."

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

S19: "Çok da eğlenceli değil."

S23: "Kodlarla uğraşmak sıkıcı çünkü pek de ilgimi çekmedi."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin uygulama esnasında robotların kodlarını oluştururken kod blokları ile uğraşmaktan keyif aldığı, eğlendiği söylenebilir.

Öğrencilere dağıtılan görüşme formunda yer alan "Uygulama esnasında Lego parçaları ile bir model oluştururken parçaları birleştirmekte sorun yaşadınız mı veya sorun yaşamadınız mı?" sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "Lego birleştirme" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "lego birleştirme" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 13'de özetlenmiştir.

Tablo 13. *Lego birleştirme durumuna dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Lego birleştirme durumu	Sorun yaşadım	S2, S9, S10, S13, S14, S21, S22	7
	Sorun yaşamadım	S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S11, S12, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S22, S23,	17

Tablo 13'de yer alan "Lego birleştirme durumu" teması altında toplanan veriler ışığında; uygulama esnasında Lego parçaları ile bir model oluştururken parçaları birleştirmekte sorun yaşamadım diye belirten 17, uygulama esnasında Lego parçaları ile bir model oluştururken parçaları birleştirmekte sorun yaşadığını belirten 7 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada lego birleştirme durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S4: "Herhangi bir sorun yaşamadım çünkü öğretmenimiz yardım ediyordu."

S8: "Herhangi bir sorun yaşamadık çünkü dikkatle yaptık."

S12: "Sorun yaşamadım çünkü işimi severek yapıyorum."

S16: "Sorun yaşamadım çünkü parçalardaki boşluklar yardım etti."

S20: "Sorun yaşamadım çünkü kolay."

S24: "İlk iki hafta sorun yaşadım çünkü parçalar ve sistemi tam bilmiyordum sonradan öğrenince hızlandım ve sorun yaşamadım."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin uygulama esnasında Lego parçaları ile bir model oluştururken parçaları birleştirmekte sorun yaşamadığı, birleştirmekten keyif aldığı söylenebilir.

Öğrencilere dağıtılan görüşme formunda yer alan "Uygulama esnasında Lego yapım yönergelerini takip etmekte bir sorun yaşadınız mı veya sorun yaşamadınız mı?" sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "Lego yönerge takibi" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "lego yönerge takibi" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 14'de özetlenmiştir.

Tablo 14. *Lego birleştirme durumuna dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Lego yönerge takibi	Sorun yaşadım	S2, S7, S17, S20,	4
	Sorun yaşamadım	S1, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10, S11, S12, S13,	20

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

		S14, S15, S16, S18, S19, S21, S22, S23, S24

Tablo 14'de yer alan "Lego birleştirme durumu" teması altında toplanan veriler ışığında; uygulama esnasında Lego yapım yönergelerini takip etmekte sorun yaşamadım diye belirten 17, uygulama esnasında Lego yapım yönergelerini takip etmekte sorun yaşadığını belirten 7 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada lego yönerge takibi durumlarına ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S1: "Sorun yaşamadık."

S5: "Sorun yaşadığımı düşünmüyorum dikkatli bir şekilde takip ettim."

S9: "Biraz karışıktı ama çözebildiğimi düşünüyorum sorun yaşamamamın sebebi biraz biliyor olmamdı."

S13: "Sorun yaşamadım çünkü kolay ve iyiydi."

S17: "Sorun yaşadım çünkü yönergeler çok karışık geldi."

S21: "Sorun yaşamadık çok güzel anlatılmıştı."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin büyük kısmının kendilerine verilen yönergeleri hatasız bir şekilde takip edebildikleri ve yönergeleri düzgün bir biçimde uyguladıkları söylenebilir. Öğrencilere dağıtılan görüşme formunda yer alan "Size göre legolar ile tasarım yapmanız size bir faydası var mıdır yok mudur?" sorusuna öğrenciler tarafından verilen cevaplar incelendiğinde; öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda oluşan kod grupları, çalışma öncesinde belirlenen "Lego'ların öğrencilere fayda durumu" teması başlığında gruplanmıştır. Bu durumda "Lego'ların öğrencilere fayda durumu" teması altında iki kod grubu oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından ilgili konuya ilişkin verilen görüşlerin analizi Tablo 15'de özetlenmiştir.

Tablo 15. *Lego'ların öğrencilere fayda durumuna dair görüşler*

Tema	Kod	Öğrenciler	f
Lego'ların öğrencilere fayda durumu	Faydası var	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24	23
	Herhangi bir faydası yok	S6,	1

Tablo 15'de yer alan "Lego'ların öğrencilere fayda durumu" teması altında toplanan veriler ışığında; Lego'lar ile tasarım yapmanın kendilerine faydasının olduğunu belirten 23, Lego'lar ile tasarım yapmanın kendilerine faydasının olmadığını belirten 1 öğrenci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada Lego'ların öğrencilere fayda durumuna ait görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S2: "Faydası var pratik zekâyı geliştiriyor."

S6: "Bence bana bir faydası yoktu."

S10: "Bence üç boyutlu düşünmeyi geliştirdi."

S14: "Yaratıcılığımızı geliştirir."

S18: "Faydası olabilir yaratıcılık ve kodlama açısından."

S22: "Hayal gücümü geliştirdi bana faydası bu."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin tamamına yakını, Legolarla yapılan çalışmaların yaratıcık, tasarım geliştirme, hayal gücünü destekleme, çok yönlü düşünme gibi konularda kendilerine fayda sağlayabileceğini belirtmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öğrencilere dağıtılan görüşme formundaki "Size göre Legoları birleştirmek, tasarım yapmak, ortaya bir ürün çıkarmak neden eğlencelidir veya neden sıkıcıdır?" sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerden tamamı legolarla çalışmanın keyifli olduğunu, tasarım yapmanın ve ürün oluşturmanın eğlendirdiğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazılarının yapılan çalışmada Legoları birleştirmek, tasarım oluşturmak ve bir ürün ortaya çıkartmaya yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

S3: "Keyiflidir."

S7: "Eğlencelidir güzel ve kaliteli zaman geçirdim."

S11: "Eğlenceli tasarım yapmayı seviyorum."

S15: "Eğlencelidir."

S19: "Eğlenceli çünkü farklı şeyler yapabiliyoruz."

S23: "Eğlenceli çünkü tasarlamayı seviyorum."

Öğrenci görüşlerinden hareketle; öğrencilerin tamamının Legoları birleştirmekten, tasarım oluşturmaktan, bir ürün ortaya çıkartmaktan keyif aldığı, bu ve buna benzer etkinliklerden eğlendiği, bu tarz etkinliklerin zamanı daha verimli geçirdiğine inandıkları söylenebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin programlamaya dönük öz yeterliliklerine ve BDB'lerine etkisini belirlemek için yapılan araştırmanın bu kısmında, araştırmamıza temel oluşturan problemimizle ilgili elde ettiğimiz nicel veriler ile öğrencilerden, yapmış olduğumuz çalışma hakkında görüşleri alınarak oluşturduğumuz nitel verilere ilişkin bulgular nedenleriyle beraber alanyazın desteği ile tartışılmıştır.

Araştırmanın "proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin programlamaya dönük öz yeterliliklerine etkisi var mıdır?" olarak belirlenen birinci alt probleme ait yapılan analizler neticesinde proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin programlamaya dönük öz yeterliliklerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın ilk haftalarında öğrencilerdeki programlama öz yeterliliğinin düşük oluşu, öğrencilerin kod blokları ile kod yapıları oluşturmasını zorlaştırmış ve öğrencilerin bir kısmı için çalışmanın sıkıcı hale gelmesine neden olmuştur. Ancak, çalışma sonunda yapılan programlamaya dönük öz yeterlilik bulguları incelendiğinde, öğrencilerin programlamaya dönük öz yeterlilik sonuçlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma gözükmektedir. Bu durum öğrencilerin görüşleri ile de uyuşmaktadır. Öğrencileri büyük çoğunluğu tasarlamış oldukları eğitsel robot tasarımının çalışması için kendilerinden istenen kod bloğu yapısını tek seferde ve hatasız yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, yine benzer bir çalışmayı konu alan Mazman ve Altun (2013) tarafından ortaya konulan sonuçlar ile benzemektedir. Kasalak (2017)'ın eğitsel robotik setler kullanarak yapılan aktivitelerinin öğrencilerin programlamaya dönük öz yeterlilik algılarına etkisini inceleyen çalışmasının bulguları da benzerlik göstermektedir. Yine Aydoğdu (2020)'da yapmış olduğu çalışmasında, blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğrencilerin programlamaya dönük öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu sonuç gösterdiğini belirtmiştir. Shang, Jiang, Chiang, Zhang, ve Zhu (2023) yapmış oldukları çalışmalarında eğitsel robot kamp programlarının öğrencilerin programlama öz yeterliklerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Coşkunserçe (2023) yapmış olduğu çalışmasında eğitsel robotlar kullanarak yapılan programlama eğitimlerinde öğrencilerin programlama öz yeterlilik algılarının anlamlı derecede farklılaştığını vurgulamıştır. Bu sonuç yapılan bu araştırmada ortaya çıkan bulgular ile örtüşmektedir.

Araştırmanın "Proje tabanlı eğitsel robot aktivitelerinin öğrencilerin BDB'lerine etkisi var mıdır?" olarak belirlenen ikinci alt probleme ait yapılan incelemeler neticesinde proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin BDB'lerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkının etkisinin büyük olduğu gözlemlenmiştir. BDB'si faktörler açısından tek tek incelendiğinde, algoritmik düşünme, yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme faktörlerinde öğrencilere ait son test

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre anlamlı bir seviyede artış gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın "Proje tabanlı eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin BDB'lerine etkisi var mıdır?" sorusuna yönelik yapılan analizler, bu etkinliklerin öğrencilerin BDB'lerine anlamlı düzeyde katkısının olduğunu ve bu katkının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. BDB'si faktörleri ayrı ayrı incelendiğinde, algoritmik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme faktörlerinde öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Yine faktörler açısından bakıldığında öğrencilerin işbirlikli çalışma son test ortalama puanı, ön test ortalama puanına göre artmış olsa da anlamlı şekilde gelişmemiştir. Bazı öğrenciler görüşme formlarında, robotları bireysel olarak tasarlamak istediklerini, grup çalışmasında yer almak istemediklerini, bireysel olarak yaparlarsa daha mutlu olacaklarını hem lego birleştirmeyi hem de kod yazmayı kendi başlarına yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun; öğrencilerin, bireysel çalışmaya daha yatkın olunması, öğrenciler kendilerine ait birer eğitsel robot seti ile çalışmak istemesi, grup içindeki performansı düşük öğrencilerin performansı yüksek öğrencileri olumsuz etkilemesi ve çalışmanın genelinde bireysel çalışmayı istemeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Benzer bir şekilde programlama eğitiminin öğrencilerin BDB'sine etkisini araştıran Alsancak Sırakaya (2019), çalışmasında bilgisayarca düşünmenin alt boyutlarından birisi olan işbirlikli çalışmanın öntest ve sontest puanlarının ortalamalarını incelediğinde anlamlı bir değişimin olmadığını söylemektedir. Öğrencilerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar bağlamında öğrenciler; yapılan çalışmaların kendileri için faydalarının bulunduğunu, çalışmanın grubun geneli için sıkıcı olmadığını, çalışmanın sıkıcı olduğunu söyleyenler ise kodlama yaparken zorlandıkları ve çalışmayı bu sebepten sıkıcı buldukları, problem çözme, çok yönlü düşünme gibi 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdiği belirtmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar bulunmaktadır. Kıran (2018) yaptığı çalışmasında, proje tabanlı temel robot kodlama eğitiminin, öğrencilerin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Alanyazına bakıldığında, eğitsel robot setlerinin, BDB'si üstüne etkisinin incelendiği pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Doğan ve Korkmaz (2024) yaptıkları çalışmalarında eğitsel robotlarla yapılan serbest zaman etkinliklerinin öğrencilerin BDB'lerine etkisini incelemiş ve ve bu etkinliklerin öğrencilerin BDB'lerine katkıda bulunduğu görülmüş ve bu bulgular çalışmayı destekler niteliktedir. Kaya, Korkmaz ve Çakır (2020) yapmış oldukları oyunlaştırılmış eğitsel robot etkinliklerinin öğrencilerin problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerine ve BDB'lerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında eğitsel robot setleri ile yapılan etkinliklerin hem problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerilerine hem de BDB'lerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Gülbahar (2018) yapmış olduğu çalışmasında eğitsel robot setlerinin kullanıldığı etkinliklerin öğrencilerde BDB'sinin alt faktörlerinin de gelişebileceğini vurgulamıştır. Djambong ve Freiman (2016), yaptıkları çalışma neticesinde Lego robotlarıyla ve blok tabanlı Scratch robotik uygulamalarıyla yapılan uygulamaların, öğrencilerin BDB'lerinde önemli farklılaşmalara yol açtığını belirtmiştir. Korkmaz (2016) ise eğitsel robotları aktif kullanarak programlama eğitimi alan öğrencilerin, geleneksel programlama yöntemleri ile çalışan öğrencilere göre problem çözme becerilerinde daha çok ilerleme kaydettiğini ifade etmiştir. Yine eğitsel robotlar kullanılarak yapılan bir çalışmada da eğitsel robotların derslerde kullanımının, ders motivasyonunu artırdığı ve problem çözme ile yaratıcılık becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Oluk ve Korkmaz, 2018). Leonard ve arkadaşları (2016), eğitsel robotik uygulamaların ve oyun tasarlama çalışmalarının çocukların BDB'lerine olumlu katkıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Angeli ve Valanides (2019), Roussou ve Rangoussi (2020) gibi araştırmacılar da eğitsel robot kullanımının öğrencilerin BDB'lerini artırdığını destekleyen çalışmalar yapmıştır. Bal (2019), robotik kodlama eğitimi verilen ortaokul öğrencilerinin BDB'lerinde olumlu bir artış olduğunu belirtmiştir. Atmatzidou ve Demetriadis (2016), eğitsel robotik setler ile çalışan öğrencilerin BDB'lerinin öncesine nazaran geliştiğini, Strawhacker ve Bers (2015) ise Lego WEDO eğitsel robot setlerinin öğrencilerin BDB'sini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Shang, Jiang, Chiang, Zhang, ve Zhu (2023) yapmış oldukları çalışmalarında eğitsel robot kamp programlarının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kestek Küçük ve Sönmez (2023) ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmalarında eğitsel robotlar kullanılarak yapılan

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

eğitimlerin öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Hong (2024) eğitsel robotlar ve bilgisayarca düşünme üzerine yapmış olduğu bir meta-analiz çalışmasında, eğitsel robotların öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğunu ve bu etkinin büyüklüğünün proje tabanlı etkinliklerle daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda literatür göstermektedir ki, BDB'lerinin alt faktörleri olan yaratıcılık, algoritmik düşünme, iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin hepsinde anlamlı bir fark ortaya koymasa da, genele bakıldığında eğitsel robot setlerinin aktif olarak kullanıldığı etkinliklerin, öğrencilerin BDB'lerine pozitif katkı sağladığı görülmüştür.

Sonuç olarak, literatürde yapılan araştırmalar, eğitsel robot setleri aktif olarak kullanılacağı şekilde düzenlenen proje tabanlı etkinliklerin öğrencilerin BDB'lerine ve programlamaya dönük öz yeterliliklerine pozitif anlamda katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışmalar, gelecekte eğitim alanında daha fazla robotik etkinliğin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

ÖNERİLER

Programlama becerisinin günden güne önem kazanması ile okullarımızda bu tür eğitimlerin de önemi günbegün artmaktadır. Bu bağlamda okullarda bu tür eğitimlerin verilebilmesi için okullarda robotik eğitimlere yönelik donanımların ve materyal sayılarının artırılması önem arz etmektedir. Okullarda programlama ve kodlama eğitimlerine yönelik eğitsel robot setleri ve kodlama programlama atölyeleri kurulabilir veya sayıları arttırılabilir. Eğitimde kullanılan eğitsel robot sayısı arttırılarak, öğrencilerin bireysel veya en azından ikişer kişilik gruplar halinde çalışmaları özendirilebilir. Yapılan araştırmalar erken yaşlarda başlanan kodlama ve programlama eğitimlerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu da göstermektedir, bu bağlamda, kodlama ve programlama eğitimlerinin erken yaş döneminde verilmesi teşvik edilebilir. Ayrıca, bu konuda uzman öğretmen ve eğitmen sayısını arttırmak amacıyla, konu uzmanları tarafından çok yönlü eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

Akpınar, Y. ve Altun, A. (2014). Bilgi Toplumu Okullarında Programlama Eğitimi Gereksinimi. *İlköğretim Online,* 13(1), 1-4.

Alper, A., & Şanlı, M. (2024). Kodlama ve Robotik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),* 57(2), 759-803. https://doi.org/10.30964/auebfd.1282226

Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama Öğretiminin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 23(2), 575-590.

Alimisis, D. (2009). Teacher Education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods. *School Of Pedagogical and Technological Education,* 2009. Isbn 978- 960-6749-49-0

Alimisis, D., & Kynigos, C. (2009). Constructionism And Robotics İn Education. In Alimisis, D. (Ed.) *Teacher Education on Robotic-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods*, (Pp. 11-26). Aspete, Athens.

Angeli, C., & Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in human behavior,* 105, 105954. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.018

Askar, P., & Davenport, D. (2009). *An İnvestigation Of Factors Related to Self-Efficacy For Java Programming Among Engineering Students. Online Submission,* 8(1), 26-32.

Atalay, N., Anagün, Ş. S. ve Kumtepe, E. G. (2016). Fen Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonunun 21. Yüzyıl Becerileri Boyutunda Değerlendirilmesi: Yavaş Geçişli Animasyon Uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(2), 405-424.

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). *Advancing Students' Computational Thinking Skills Through Educational Robotics: A Study on Age and Gender Relevant Differences. Robotics And Autonomous Systems,* 75, 661-670. Doi:10.1016/J.Robot.2015.10.008

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Aydoğdu, Ş. (2020). Blok Tabanlı Programlama Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algılarına Ve Hesaplamalı Düşünme Becerilerine Etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 10(1), 303-320. Https://Doi.Org/10.17943/Etku.649585

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning & Leading with Technology,* 38(6), 20-23.

Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar İçin Kodlama Yazılımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Curr Res Educ*, 4(1), 36-47.

Baek, Y., Yang, D. & Fan, Y. (2019). Understanding second grader's computational thinking skills in robotics through their individual traits. *Information Discovery and Delivery,* 47(4), 218-228.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Pegem A Yay.

Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2018). Bir Olgubilim Çalışması: Kodlama Eğitiminde Neler Yaşanıyor? *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama,* 8(2), 1-34.

Chevalier, M., Riedo, F., & Mondada, F. (2016). Pedagogical Uses of Thymio Iı: How Do Teachers Perceive Educational Robots İn Formal Education? *Ieee Robotics & Automation Magazine,* 23(2), 16-23.

Ching, Y.-H., Yang, D., Baek, Y., Wang, S., Swanson, S., & Chittoori, B. (2019). *Elementary School Student Development of Stem Attitudes and Perceived Learning in a Stem Integrated Robotics Curriculum. Techtrends* 63, 590–601 (2019). Https://Doi.Org/10.1007/S11528-019-00388-0

Coşkunserçe, O. (2023). Comparing the use of block-based and robot programming in introductory programming education: Effects on perceptions of programming self-efficacy. *Computer Applications in Engineering Education*, *31*(5), 1234-1255.

Çankaya, S., Durak, G., ve Yünkül, E. (2017). Robotlarla Programlama Eğitimi: Öğrencilerin Deneyimlerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* (Tojqı), 8(4), 428 - 445.

Çatlak, Ş., Tekdal, M. ve Fatih, B. A. Z. (2015). Scratch Yazılımı ile Programlama Öğretiminin Durumu: Bir Doküman İnceleme Çalışması. *Journal Of Instructional Technologies and Teacher Education,* 4(3),13-25.

Djambong, T., & Freiman, V. (2016). *Task-Based Assessment of Students' Computational Thinking Skills Developed Through Visual Programming or Tangible Coding Environments.* 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning İn Digital Age (Celda 2016) (Ss. 41-51). Mannheim. Germany.

Demirer, V. ve Sak, N. (2015). Türkiye'de Bilişim Teknolojileri (Bt) Eğitimi Ve Bt Öğretmenlerin Değişen Rolleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(5), 434-448.

Doğan, A. ve Korkmaz, Ö. (2024). Eğitsel Robotlarla Boş Zaman Etkinliklerinin Öğrencilerin BDB'lerine; Fetem Mesleklerine Dönük İlgilerine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 28(1), 191-216. Https://Doi.Org/10.20296/Tsadergisi.1342169

European Commission (2018). Coding-The 21st Century Skill. European Commission. Retrieved From Https://Ec.Europa.Eu/Digital-Single-Market/Coding-21st-Century-Skill

Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem Solving By 5-6 Years Old Kindergarten Children İn A Computer Programming Environment: A Case Study. *Computers & Education,* 63, 87-97. Doi: 10.1016/J.Compedu.2012.11.016

Gena, C., Mattutino, C., Perosino, G., Trainito, M., Vaudano, C., & Cellie, D. (2020). *Design And Development of a Social, Educational And Affective Robot.* Ieee Conference on Evolving and Adaptive Intelligent Systems, 2020–May. Https://Doi.Org/10.1109/Eaıs48028.2020.9122778

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Genç, Z. ve Karakuş, S. (2011, Eylül). *Tasarımla Öğrenme: Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımında Scratch Kullanımı.* 5. Internatiol Computer & Instructional Technologies Symposium'da Sunulan Bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Gezgin, D. M., Özcan, S. N., Ergün, K., Köse, Ö., ve Emir, N. (2017). Bilgisayar Programlama Eğitiminde Scratch Programı Kullanımına İlişkin Lise Öğrencilerinin Görüşleri. Proceedings Book Of 2nd *International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences*, 182- 188. İstanbul.

Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery Of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Routledge.

Gomes, A., & Mendes, A. (2007, September). *Learning To Program – Difficulties and Solutions.* Paper Presented at International Conference On Engineering Education (Icee), Coimbra, Portugal.

Gülbahar, Y., ve KaleliOğlu, F. (2018). Bilişim Teknolojileri Ve Bilgisayar Bilimi: Öğretim Programı Güncelleme Süreci. Milli Eğitim, (2017), 19.

Günüç, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2013). *21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması. Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 9(4), 436-455.

Hong, L. (2024). The impact of educational robots on students' computational thinking: A meta-analysis of K-12. *Education and Information Technologies*, *29*(11), 13813-13838.

Karabak, D. ve Güneş, A. (2013). Ortaokul Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Yazılım Geliştirme Alanında Müfredat Önerisi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırma Dergisi,* 2(3), 175-181.

Karahoca, D., Karahoca, A. ve Uzunboylu, H. (2011). Robotics Teaching İn Primary School Education by Project Based Learning for Supporting Science And Technology Courses. *Science Direct,* 1425 - 1431.

Karalekas, G., Vologiannidis, S., & Kalomiros, J. (2020). *Europa: A Case Study for Teaching Sensors, Data Acquisition And Robotics Via A Ros-Based Educational Robot. Sensors* (Switzerland), 20(9). Https://Doi.Org/10.3390/S20092469

Kasalak, İ., & Altun, A. (2018). Blok Temelli Programlamaya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması: Scratch Örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama,* 8(1), 209-225. Https://Doi.Org/10.17943/Etku.335916

Kaya, M., Korkmaz, Ö. ve Çakır, R. (2020). Oyunlaştırılmış Robot Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme ve BDB'lerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi,* 21(1), 54-70. Doi:10.12984/Egeefd.588512

Kert, S. B., & Uğraş, T. (2009). Programlama Eğitiminde Sadelik ve Eğlence: Scratch Örneği. *The First International Congress of Educational Research*. Çanakkale.

Kestek Küçük, D. & Sönmez, I. (2023). Kodlama Eğitiminde Eğitsel Robot Kullanımının Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (Akef) Dergisi,* 5(3),1536-1555.

Kıran, B. (2018). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Koç, A., & Büyük, U. (2013). Fen Ve Teknoloji Eğitiminde Teknoloji Tabanlı Öğrenme: Robotik Uygulamaları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 10(1), 139-155.

Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Özden, M. Y. (2015). BDB' Düzeyleri Ölçeğinin (Bdbd) Ortaokul Düzeyine Uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(*2), 67-86.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A. ve Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin BDB'lerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(2), 68-87.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Korkmaz, Ö. (2016). The Effect of Scratch and Lego Mindstorms Ev3-Based Programming Activities on Academic Achievement, Problem-Solving Skills and Logical-Mathematical Thinking Skills of Students. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 73–88.

Korkmaz, Ö. ve Demir, B. (2012). Meb Hizmetiçi Eğitimlerinin Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Tutumlarına ve Bilgisayar Öz-Yeterliklerine Etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18.

Kukul, V., Gökçearslan, Ş. ve Günbatar, M. S. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Programlama Özyeterlik Ölçeği: Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 158-179.

Leonard, J., Buss, A., Gamboa, R., Mitchell, M., Fashola, O., Hubert, T., & Almughyirah, S. (2016). Using robotics and game design to enhance children's self-efficacy, stem attitudes, and computational thinking skills. *Journal of Science Education and Technology,* 25(6), 860-876.

Luo, F., Antonenko, P. D. & Davis, E. C. (2020). Exploring the evolution of two girls' conceptions and practices in computational thinking in science. *Computers & Education*, 146.

Lye, S. Y., & Koh, J. H. L. (2014). Review On Teaching and Learning of Computational Thinking Through Programming: What İs Next For K-12. *Computers in Human Behavior,* 41, 51-61

Mazman, S. G. ve Altun, A. (2013). Programlama – I Dersinin BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algıları Üzerine Etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education,* 2(3), 24–29.

Muñoz, L., Villarreal, V., Morales, I., Gonzalez, J., & Nielsen, M. (2020). *Developing An İnteractive Environment Through the Teaching of Mathematics with Small Robots.* Sensors (Switzerland), 20, 19 - 35. Https://Doi.Org/10.3390/S20071935

Oluk, A. ve Korkmaz, Ö. (2018). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Eğitsel Robotların Kullanımına Yönelik Görüşleri. S. Dinçer (Ed), *Değişen Dünyada Eğitim İçinde* (S. 215-224). Ankara: Pegem Akademi

Roussou, E., & Rangoussi, M. (2020). On the use of robotics for the development of computational thinking in kindergarten: Educational intervention and evaluation. *International Conference on Robotics in Education (RiE).* https://doi.org/10.1007/978-3-030-26945-6_3

Sayın, Z., ve Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi Ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi.* Akademik Bilişim Konferansı, Adnan Menderes Üniversitesi, 4-13.

Shang, X., Jiang, Z., Chiang, F. K., Zhang, Y., & Zhu, D. (2023). Effects of robotics STEM camps on rural elementary students' self-efficacy and computational thinking. *Educational technology research and development*, *71*(3), 1135-1160.

Shin, S., Park, P., & Bae, Y. (2013). The Effects of An Information-Technology Gifted Program on Friendship Using Scratch Programming Language and Clutter. *International Journal of Computer and Communication Engineering,* 2(3), 246-249.

Strawhacker, A., & Bers, M. (2015). "I Want My Robot to Look for Food": Comparing Kindergartner's Programming Comprehension Using Tangible, Graphic, And Hybrid User İnterfaces. *International Journal of Technology and Design Education*, 25, 293- 319.

Thomas, J., Odemwingie, O. C., Saunders, Q., & Watlerd, M. (2015). Understanding The Difficulties African- American Middle School Girls Face While Enacting Computational Algorithmic Thinking İn The Context of Game Design. *Journal of Computer Science and Information Technology,* 3(1), 15-33.

Tsai, C.-Y. (2019). Improving Students' Understanding of Basic Programming Concepts Through Visual Programming Language: The Role of Self-Efficacy. *Computers İn Human Behavior,* 95, 224-232. Doi:Https://Doi.Org/10.1016/J.Chb.2018.11.038

Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the Acm,* 49(3), 33-35.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Durak, H., Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R. ve Seferoğlu, S. (2017). *Erken Yaşta Programlama Eğitimi: Araştırmalardaki Güncel Eğilimlerle İlgili Bir İnceleme.*

Yıldız Durak, H., Yilmaz, F. G. K. ve Yilmaz, R. (2019). Computational Thinking, Programming Self-Efficacy, Problem Solving and Experiences İn The Programming Process Conducted with Robotic Activities. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 173-197.

Yolcu, V. ve Demirer, V. (2017). Eğitimde Robotik Kullanımı İle İlgili Yapılan Çalışmalara Sistematik Bir Bakış. *Sdu International Journal of Educational Studies,* 4(2), 127-139.

Yünkül, E., Durak, G., Çankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2017). Scratch Yazılımının Öğrencilerin BDB'lerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 11(2), 502-517.

Extended Abstract

Programming education is an educational field of study that is based on the integration of different skills and is considered as a component of problem solving and solution creation processes (Kert & Uğraş, 2009). In accordance with the requirements of the 21st century, to gain coding skills, various educational institutions and different educational levels include programming teaching in their education programs (Sayın & Seferoğlu, 2016). In recent years, it has been mentioned that people should learn programming from an early age and studies have been conducted on the current situation (Gezgin, Özcan, Ergün, Köse, & Emir, 2017). The process of creating programs is important in terms of developing children's problem solving and higher-order thinking skills. In this context, programming instruction should be integrated into all levels of education (Fessakis, Gouli, & Mavroudi, 2013). Programming is an abstract and complex process by nature. For this reason, it is possible to say that it causes children to have difficulty in learning the programming process, especially at an early age. However, it is observed that educational robots that enable the concretization and visualization of this process are widely used. In the literature review, it was found that the use of educational robots had an effect on computer thinking skills (Kaya, Korkmaz, & Çakır, 2020; Kestek Küçük & Sönmez, 2023). However, there are not enough studies on self-efficacy for programming with educational robots. In programming education, programming self-efficacy is an important variable in student success (Yıldız Durak, 2019). Students' beliefs about success in a particular subject play a very important role in their success. Low personal self-efficacy leads to personal failure (Askar & Davenport, 2009). Tsai (2019) states that an individual's self-efficacy belief plays an effective role in programming and software teaching. In particular, it is important for students who do not have sufficient skills in computer use to develop their programming self-efficacy in order to create a connection between the content of the courses and algorithmic thinking in the following periods. In this context, this study aimed to make inferences about students' computer thinking skills and programming self-efficacy in project-based education robotics activities. This study was conducted to determine the effect of project-based educational robotics activities on middle school students' self-efficacy towards computer thinking and programming. The study group of this research was determined by convenience sampling method and consisted of 24 students studying in the 7th grade in a middle school in Afyonkarahisar city center. In the study, a mixed method study in which qualitative and quantitative data were handled together was used. In this study, embedded research design, one of the mixed designs, was used. Quasi-experimental research design without pretest-posttest control group was used in the quantitative part of the study, and basic qualitative research design was used in the qualitative part. Qualitative data were collected using a semi-structured interview form consisting of 15 questions. To collect quantitative data, the Computer Thinking Scale developed by Korkmaz, Çakır, and Özden (2015) and the "Programming Self-Efficacy Scale for Secondary School Students" developed by Kukul, Gökçearslan, and Günbatar (2017) were used. In this study, experimental procedures were carried out with a student training consisting of 7 weeks. In this process, Spike Prime Interface and Sensors, Break Dancer Construction and Coding, ZIP ZIP Grasshopper, Give Order, Super Cleaning and Autonomous Vehicle 1-2 educational robot activities were carried out. The activities were carried out two hours a week for seven weeks. The activities were carried out using LEGO Spike Prime educational robot sets. LEGO Spike Prime is a robotics and programming set developed by LEGO Education and designed specifically for STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) education. Spike Prime is designed to teach students coding skills and engineering principles. It is designed to teach robotics, engineering and programming in a tangible, interactive way to students aged 11 and up. This set gives students the opportunity to practice building and programming robots using LEGO blocks, motors, sensors and a special

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

programming language. SPSS 25.0 data analysis program was used to analyze the data. Within the scope of the study, firstly, skewness coefficients and Shapiro-Wilks test results were examined to determine the normality of the data. The results of parametric tests such as standard deviation, arithmetic mean, independent sample t test and $\acute{\eta}^2$ effect size value were analyzed. As a result of the analyses, it was concluded that project-based educational robotics activities made a significant contribution to the total scores of middle school students' computational thinking skills and programming self-efficacy, and the effect size of this contribution was high. When the related literature is examined, it is possible to come across many robotic set studies in which computational thinking skills are evaluated. Doğan and Korkmaz (2024) examined the effect of leisure time activities with educational robots on students' computational thinking skills and found that these activities contributed to students' computational thinking skills. Kaya, Korkmaz, and Çakır (2020) stated that gamified educational robot activities contributed to students' computational thinking skills and reflective thinking skills for problem solving. Gülbahar (2018) emphasized that sub-dimensions of computational thinking skills can also improve in students using educational robots. Similarly, Korkmaz (2016) stated that students who programmed using Lego MindStorms EV3 educational robots improved their problem-solving skills much more than other students using the known method. When the related literature is examined, it is possible to come across many robotic set studies in which self-efficacy for programming is evaluated. Kasalak (2017) conducted a study examining the effect of activities using educational robotic sets on students' perceptions of self-efficacy towards programming and emphasized that educational robots contribute to students' self-efficacy towards programming. Aydoğdu (2020) also stated in his study that block-based programming activities showed positive results on students' self-efficacy perceptions towards programming. Within the framework of these results, it is suggested that it is insufficient to use traditional teaching methods to develop children's computer thinking skills and self-efficacy towards programming, and it is recommended to use educational robots with a project-based theme to fully realize the education and training activities.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (593-608)

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Azimleri İle Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [1]

Analysis of the Relationship Between the Academic Responsibilities and Self-Organization Skills of Primary School 4th Grade Students

Gamze Serin [*] Ümit İzgi Onbaşılı[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 31.10.2024
Kabul Tarihi: 09.01.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1576748

Anahtar Sözcükler:
Azim
Akademik Azim
Öz Düzenleme Becerisi
İlkokul Öğrencileri

ÖZET

Akademik azim öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında önemlidir. Akademik konularda azimli olan bireylerin kendilerine en uygun öğrenme stratejilerini belirleyebilen; yani öz düzenleme becerisi edinmiş bireyler oldukları söylenebilir. Eğitim hayatlarının ilk basamağında olan 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimlerini ve öz düzenleme becerilerini belirlemek; onların kendilerini geliştirmelerini sağlayabilmek adına önemli olacaktır. Bu nedenle bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin merkez ilçelerine bağlı devlet ilkokullarında öğrenim görmekte olan 391 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ‘‘Akademik Azim Ölçeği’’ ve “Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarının sağlanmasının ardından, değişkenler arası ilişki pearson korelasyon testi kullanılarak belirlenirken; bağımsız gruplar arası farklılıklar bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ve öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, akademik azim ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Article Information

Submission: 31.10.2024

Acceptance:09.01.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1576748

Key Words:
Perseverance
Academic Perseverance
Self-regulation
Primary School Students

ABSTRACT

Academic perseverance is important for students to achieve their goals. Individuals who are persistent in academic subjects can be said to possess self-regulation skills, as they can identify the most appropriate learning strategies for themselves. Determining the academic perseverance and self-regulation skills of 4th-grade students, who are at the early stages of their educational journey, will be important in helping them develop cognitively. Therefore, this study was conducted to determine the relationship between academic perseverance and self-regulation skills of 4th-grade primary school students. The study group consists of 391 fourth-grade students from public primary schools located in the central districts of Mersin province, enrolled during the 2020-2021 academic year. In the study, the "Academic Perseverance Scale" and the "Self-Regulation Scale" were used. After ensuring the assumptions of parametric tests were met, the relationship between the variables was determined using Pearson correlation analysis, while differences between independent groups were identified through independent sample t-tests and one-way ANOVA. According to the results of this study, it was found that 4th-grade students had high levels of academic perseverance and self-regulation skills, and there was a significant relationship between academic perseverance and self-regulation skills.

Atıf İçin

Serin & İzgi Onbaşılı (2025). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 593-608. doi: tsadergisi.1576748

[1] İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Azimleri ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[*] Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Eğitimi, Mersin, gamzeserinn1@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1208-5553

[**] Doçent Doktor, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Mersin, umitizgi@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7655-3037

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Bilgi ve bilgiye ulaşma yollarının günümüzde bir hayli çoğaldığı görülmektedir. Bu durum bireylerin doğru bilgiye ulaşma konusunda irdeleyici bir tutum takınmalarını, doğru bilgiye ulaşana kadar çabalamalarını gerektiren bir süreci de beraberinde getirmiştir. Bununla beraber doğru bilgiye kendi çabasıyla ulaşan ve öğrenebilme aşamasını kendisine en uygun şekilde organize edebilen bireyler çağın koşullarına daha kolay adapte olabilmektedir (Yılmaz, 2020). Öğrenmeyi öğrenme kavramı günümüz eğitim sisteminde oldukça önemli bir kavram hâline gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından hazırlanan öğretim programlarında öğrenmeyi öğrenme kavramını; zamanı etkin ve planlı kullanarak bireyin kendisine en uygun öğrenme yöntemini tercih etmesi ve bilgiyi edinme konusunda daimi bir çabada olması şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca 2024 yılı itibariyle uygulanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan öğrenci profili anlayışında cesaret, iradeli olma, sorgulayıcılık gibi özellikler ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2024). Tüm bu özelliklerin akademik azim ve öz düzenleme becerisi edinebilmiş olmakla ilişkili olduğu düşülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrenmeyi öğrenme becerisinin azim ve öz düzenleme sürecini yönetme ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı eğitim sistemiyle birlikte öğrencilerin küçük yaştan itibaren kendi öğrenme süreçlerini tanımlayabilen, bilgileri kendilerine en uygun şekilde yapılandıran, farklı bakış açıları katarak eğitim süreçlerinde kendilerinin başrol olmaları beklenmekte ve verilen eğitim, programlar aracılığıyla bu şekilde hazırlanmaktadır (Lebow, 1993). Akademik olarak azimli olabilme ve öz düzenleme becerisi edinebilme de yapılandırmacı eğitim sürecinin temelindeki beceriler arasında gösterilebilir. Son çeyrek yüzyılda öğrenmeyi, eğitimi, öğrencileri inceleyen çalışmalar da akademik azim ve öz düzenlemenin bu kavramları önemli ölçüde etkileyen etmenler olduğu konusunda hemfikirdir (Hernandez ve ark. 2020).

Akademik başarının en temel dayanaklarından biri azimdir (Duckwort ve ark., 2007). Bireylerin uzun vadeli amaçlarının olması, amaçları üzerine etkin bir çabada olmaları, kısa süreli cezbedici caydırıcıları kabul etmeyip süreci kontrollü bir disiplin içerisinde yürütebilmek azmi oluşturan genel süreçtir (Duckworth ve Gross, 2014). Azimli olma becerisi insan hayatını genel olarak da şekillendirdiğinden ilkokul döneminden itibaren öğrencilere azmin getirileri, çabada ısrarcı olmanın gerekliliği, öğrenme sürecinde kendi içsel disiplinini sağlamanın önemi anlatılarak çocuklar hayata hazırlanmalıdır (Aliyev, 2015). Datu, Buenconsejo, Shek, Choy ve Sou (2023) azmin, ilkokul öğrencilerinde matematik dersindeki katılımı ve olumlu duyguları artırdığını göstermiştir. Çalışmalar, akademik azmin akademik başarı, okuma başarısı ve akademik öz yeterlilik gibi sonuçlarla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir (Datu vd., 2023) . Ayrıca, öz yeterlilik ve okul desteği gibi faktörleri kapsayan akademik dayanıklılık, öğrencilerin engelleri aşma ve akademik olarak başarılı olma becerisine katkıda bulunmaktadır (Bostwick ve ark., 2022)

Akademik azim gibi öz düzenleme de öğrencilerin akademik başarılarına zemin hazırlayan bir beceridir. Yaşı, cinsiyeti, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme motivasyonu farklı olsa bile öz düzenleme öğrenilebilen ve sürdürülebilen bir becerdir (Baharom, 2003). Öz düzenleme içinde azmi de barından bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahiptir (Leaver ve ark., 2005). Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinden yararlanmak öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerini, motivasyonlarını ve başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Cengiz-Istanbullu & Sakiz, 2022). Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin başarı, azim, öğrenmeyi de etkileyebileceği öngörülmüştür (Elizondo ve ark., 2024).

Dörnyei (2005)'e göre öz düzenleme bireyin öğrenme sürecinde kendi öz denetimini sağlayıp bu denetimi iradeli bir şekilde devam ettirebilmesini de içeren bir beceridir. Öz düzenlemesi becerisi edinmiş öğrenciler çeşitli bilgileri, farklı öğrenme ortamlarına adapte ederek kendilerine en uygun yolu kullanabilen ve bu konuda motivasyonlarını yüksek tutan öğrencilerdir. Bu öğrenciler aynı zamanda çalışmaya başladıklarında amaçlarına odaklanıp bilgiyi kendi süreçlerine uyumlu hale getirirler. Zimmerman (2001) da öz düzenlemeyi çaba içeren ve öz denetimli bir süreç olduğunu vurgulayıp benzer ifadelerle tanımlamaktadır. Ayllón- Salas, Fernández-Martín ve Arco-Tirado (2023), ortaöğretim öğrencilerinde azmin öz- düzenlemeli öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu ve öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceğini belirtmiştir. Elizondo, Valenzuela,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Pestana ve Codina (2023), öz düzenleme becerisinin ve akademik azmin geliştirilmesinin, öğrencilerin hedef belirleme ve ısrarcılık stratejilerini artırarak akademik başarılarını desteklediğini belirlemiştir.

Tüm bu bilgilerle akademik azim ve öz düzenleme becerilerinin birbirlerini pozitif yönde etkileyen, ilişkili kavramlar oldukları düşünülebilir. Özellikle ilkokul kademesinde akademik azim, öğrencilerin azmini etkileyen etmenler konusunda çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle akademik azim ve öz düzenleme konusunda öğretmenler, ebeveynler ve eğitimcilerin farkındalığı arttırılmalı, önemine dikkat çekilmelidir. Bu araştırmada, 4. Sınıf öğrencilerinin akademik azim ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olup olmadığını tespit edilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde aşağıda belirtilen soruların cevapları aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki var mıdır?

2. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Akademik Azim Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, birinci dönem karne not ortalamaları, yaşadıkları ilçe, kardeş sayıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında nicel araştırma türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenin kendi aralarında farklılaşma gösterip göstermediğini, farklılaşma varsa bunun boyutunu bulmayı amaç edinen araştırma modelidir (Karasar, 2015). Model gereği, değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemek için öğrencilerin sesli okumaları ve konuşmalarını içeren video kayıtları izlenerek dinleme yoluyla prozodik becerileri gözlemlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya ait örneklemin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacılar erişilmesi kolay olan ve yakında bulunan grubu tercih eder. Bu yöntemle araştırma daha hızlı ve etkin bir şekilde ilerler. Araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilen bir örnekleme yöntemi olmakla birlikte elde edilen sonuçlar diğer araştırma türlerine göre daha az genelleme imkânı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin merkez ilçelerine bağlı devlet ilkokullarında öğrenim görmekte olan 391 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi olarak toplanmıştır. Aşağıda öğrencilere ait tanımlayıcı değişkenlerin dağılımları verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. *Öğrencilere ait tanımlayıcı değişken dağılımları*

Değişken	f(Frekans)	%(Yüzde)
Cinsiyet		
Kız	198	50.6
Erkek	193	49.4
İkamet Edilen İlçe		
Akdeniz	92	23.5
Mezitli	68	17.4
Toroslar	71	18.2
Yenişehir	160	40.9
Karne Notu(0-100)		
45-59 Puan	60	15.3
60-84 Puan	104	26.6
85-100 Puan	227	58.1

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kardeş Sayısı(0-∞)		
Yok	56	14.3
1 Kardeş	118	30.2
2 Kardeş	116	29.7
3 Kardeş	69	17.6
4 + Kardeş	32	8.2
Toplam	391	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %50,6'sı kız (n=198), %49,4'ü erkektir (n=193). Öğrencilerin %23,5'i (n=92) Akdeniz, %18,2 (n=71)'si Toroslar, %17,4 (n=68)'ü Mezitli ve %40,9 (n=160)'u da Yenişehir ilçelerinde ikamet etmektedirler. Öğrencilerin %15,3 (n=60)'ünün 45-60 puan arası, %26,6 (n=104)'sının 60-84 puan arası, %58,1 (n=228)'inin de 85-10 puan arası karne notuna sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %14,3 (n=56)'ünün kardeşi yok iken; %30,2 (n=118)'si bir kardeşe, %29,7 (n=116)'si iki kardeşe, %17,6 (n=69)'sı üç kardeşe, %8,2 (n=32)'si 4 ve daha fazla kardeşe sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama araçlarından biri, İlkokul dördüncü sınıf ile ortaokul düzeyindeki öğrencilerinin akademik azim düzeylerini ortaya koyabilmeyi hedefleyen, Rojas ve ark. (2012) tarafından geliştirilen 'Akademik Azim Ölçeği' dir. Bozgün ve Başgül tarafından (2018) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, Türkçe'ye uyarlanmıştır. 10 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutta sahiptir. Ölçek beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Öğrencilerin ölçekten alabilecekleri en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir. Düşük puan alınması akademik azim düzeyinin düşük olduğunu; yüksek puan da akademik azim düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise Yılmaz (2020)'ın geliştirilmiş olduğu "Öz Düzenleme Ölçeği" dir. 18 maddelik 3'lü likert tipi şeklinde hazırlanmış "Öz Düzenleme Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da Yılmaz (2020) tarafından yapılmıştır. Toplam iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) 0,70 olarak belirtilmiştir (Yılmaz, 2020). Öz Düzenleme Ölçeği; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme olarak 5 boyuttan, 18 maddeden meydana gelmiştir. Ölçeğin boyutları kapsamında; hedef belirleme ve planlamadan 3 madde, öğrenme stratejilerinden 5 madde, çaba harcamadan 3 madde, yardım aramadan 3 madde ve öz değerlendirmede 4 madde bulunmaktadır. Ölçekteki cevap maddeleri "Tamamen Katılıyorum", "Tamamen Kararsızım" ve "Tamamen Katılmıyorum" şeklindedir.

Bu kapsamda öğrencilerin ölçeğin hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama boyutları için alabilecekleri en yüksek değer 9 iken en düşük değer ise 3'tür. Öğrenme stratejileri boyutu için alınabilecek en yüksek değer 15 iken en düşük değer 5'tir. Öz değerlendirme boyutu için alınabilecek en yüksek değer 12 iken en düşük değer ise 4'tür. Genel çerçevede ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54, en düşük puan da 18'dir. Düşük puan alınması öz düzenleme becerisinin düşük; yüksek puan alınması da öz düzenleme becerisinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Yılmaz, 2020).

Ölçeğin hedef belirleme ve planlama boyutunda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair planlamaları ve süreci daha etkili ilerletebilmek konusunda oluşturdukları hedeflere ilişkin maddeler yer almıştır. Öğrenme stratejileri boyutunda, öğrencilerin öğrenme süreçlerini başarılı hale getirebilmek amacıyla kullandıkları stratejilere dair maddeler yer almıştır. Bu boyutla ilgili maddeler öğrencilerin çalışma yöntem ve tekniklerine dair bilgileri de yansıtmaktadır. Çaba harcama boyutunda, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kaynakları çeşitlendirerek kullanıp kullanmadığı, öğrenme amacına hizmet eden yöntemleri çeşitlendirebilme durumlarını ortaya koyabilmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Yardım arama boyutunda, öğrencilerin öğrenme sürecinde anne/babalarından, arkadaşlarından ve diğer yetişkinlerden gereklilik hissettikleri durumlarda destek alıp almadıklarını tespit eden maddeler yer almıştır. Öz değerlendirme

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

boyutunda ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi çerçevelerinden sağlıklı bir şekilde değerlendirip değerlendirmediklerini ortaya koymayı amaçlayan ifadeler yer almıştır (Yılmaz, 2020).

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Analizlerin öncesinde verilerin normallik varsayımını sağladığını kontrol etmek adına normallik testi yapılmıştır. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Akademik Azim ve Öz Düzenleme Ölçeklerindeki yanıtlarına ait dağılımların çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. *Öğrencilerin ölçek puanlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri*

Parametre	İstatistik	sd.	p	Basıklık	Çarpıklık
Akademik Azim (Ölçek Toplam)	.105	391	.000	.796	-1.976
Öz Düzenleme (Ölçek Toplam)	.148	391	.000	.399	- .986
Hedef Belirleme ve Planlama	.248	391	.000	- .044	- .963
Öğrenme Stratejileri	.154	391	.000	- .594	- .573
Çaba Harcama	.323	391	.000	.905	-1.359
Yardım Arama	.249	391	.000	.753	-1.188
Öz Değerlendirme	.288	391	.000	1.574	-1.526

Tablo 2'ye göre öğrencilerin Akademik Azim ve Öz Düzenleme Ölçeğinden elde ettikleri puanların Kolmogorov-Smirnov normallik dağılımı testi ve basıklık-çarpıklık değerleri sonuçlarına göre normal bir dağılıma sahip oldukları açıkça görülmektedir ($p>0.05$). Basıklığa ve çarpıklığa ilişkin değerlerin alan yazında farklı aralıklarda değerlendirildiği görülmekle birlikte; ±2 aralığındaki değerlerin (George ve Mallery, 2010) ve ±3 aralığındaki değerlerin (Kalaycı, 2009) normal dağılımın bir yansıması olduğu kabul edilmektedir. Parametrik testlerin varsayımlarının sağlanmasının ardından, değişkenler arası ilişki Pearson Korelasyon Testi kullanılarak belirlenirken; bağımsız guruplar arası farklılıklar bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples T-Test) ve tek yönlü varyans analizi ile birlikte post hoc LSD ve Bonferroni testleri (One-Way-ANOVA – LSD ve Bonferroni Post Hoc Test) kullanılarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Öncelikle, araştırmada kapsamındaki değişkenlerin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin akademik azim ölçeği ve öz düzenleme ölçeğinden aldığı puanlar*

Parametre(Puan)	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	ss.
Akademik Azim(Ölçek Toplam)	391	10.0	50.0	35.3	5.3
Öz Düzenleme (Ölçek Toplam)	391	18.0	54.0	45.5	8.1
Hedef Belirleme ve Planlama(Alt Boyut)	391	3.0	9.0	7.5	1.7
Öğrenme Stratejileri (Alt Boyut)	391	5.0	15.0	12.0	2.6

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çaba Harcama (Alt Boyut)	391	3.0	9.0	7.9	1.6
Yardım Arama (Alt Boyut)	391	3.0	9.0	7.7	1.6
Öz Değerlendirme (Alt Boyut)	391	4.0	12.0	10.5	2.2

Tablo 3'e göre, araştırmaya öğrencilerin Akademik Azim Ölçeğinden ortalama 35.3±5.3 puan. Öz Düzenleme Ölçeğinden toplam ortalama 45.5±8.1 puan. Öz düzenleme Ölçeği alt boyutlarından Hedef Belirleme ve Planlama alt boyutundan 7.5±1.5 puan. Öğrenme Stratejileri alt boyutundan 12.0±2.6 puan. Çaba Harcama alt boyutundan 7.9±1.6 puan. Yardım Arama alt boyutundan 7.7±1.6 puan ve Öz Değerlendirme alt boyutundan 10.5±2.2 puan elde ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin akademik azim ile öz düzenleme becerileri ilişkisi pearson korelasyon testi sonuçları*

Parametre		Akademik Azim
Öz Düzenleme (Ölçek Toplam)	r	.693**
	p	.000
	n	391
Hedef Belirleme ve Planlama (Alt Boyut)	r	.629**
	p	.000
	n	391
Öğrenme Stratejileri (Alt Boyut)	r	.512**
	p	.000
	n	391
Çaba Harcama (Alt Boyut)	r	.590**
	p	.000
	n	391
Yardım Arama (Alt Boyut)	r	.549**
	p	.000
	n	391
Öz Değerlendirme (Alt Boyut)	r	.606**
	p	.000
	n	391

Tablo 4'e göre öğrencilerin Akademik Azim ve Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri tüm alt boyutları arasında orta kuvvette ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<0.01$).

Tablo 5. *Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik azim ve öz düzenleme becerilerinin bağımsız örneklem t- testi karşılaştırma sonuçları*

Parametre	Grup	N	X̄	ss.	T	sd.	P
Akademik Azim	Kız	198	35.6	4.6	1.386	364.688	.166
	Erkek	193	34.9	5.9			
Öz Düzenleme	Kız	198	46.4	7.3	2.224	374.252	.027*
	Erkek	193	44.6	8.7			
Hedef Belirleme ve Planlama	Kız	198	7.7	1.6	2.267	374.902	.024*
	Erkek	193	7.3	1.8			
Öğrenme	Kız	198	12.4	2.5	2.358	381.344	.019*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Stratejileri	Erkek	193	11.7	2.8			
Çaba Harcama	Kız	198	8.1	1.5	2.503	371.948	.013*
	Erkek	193	7.6	1.8			
Yardım Arama	Kız	198	7.7	1.5	-.010	389	.992
	Erkek	193	7.7	1.7			
Öz Değerlendirme	Kız	198	10.7	2.0	1.733	375.375	.084*
	Erkek	193	10.3	2.3			

Tablo 5'e göre, öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Azim Düzeyi ve Öz Düzenleme Becerileri'nden Yardım Arama alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p>0.05). Fakat öğrencilerin cinsiyetlerine göre Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Düzenleme Becerilerinin alt boyutlarından Hedef Belirleme ve Planlama. Öğrenme Stratejileri. Çaba Harcama ve Öz Değerlendirme alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0.05). Belirlenen bu farklılıkların tamamında; kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<0.05).

Tablo 6. *Öğrencilerin ikamet ettikleri ilçelere göre akademik azim ve öz düzenleme becerilerinin tek yönlü varyans analizi ve post-hoc bonferroni testi ikili karşılaştırma sonuçları*

Parametre	Grup/No	n	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p	Fark(Benferroni)
Akademik Azim	Akdeniz/1	92	34.8	5.6	3	12.897	.000*	4>1/p= .005*
	Mezitli/2	68	34.0	3.9				4>2/p= .000*
	Toroslar/3	71	33.0	4.8				4>3/p= .000*
	Yenişehir/4	160	37.0	5.2				
Öz Düzenleme	Akdeniz/1	92	46.2	9.6	3	11.999	.000*	4>2/p= .000*
	Mezitli/2	68	42.5	5.7				4>3/p= .000*
	Toroslar/3	71	42.4	7.5				1>2/ p= .016*
	Yenişehir/4	160	47.8	7.4				1>3/ p= .011*
Hedef Belirleme ve Planlama	Akdeniz/1	92	7.5	1.8	3	12.403	.000*	4>1/p= .038*
	Mezitli/2	68	6.7	1.5				4>2/p= .000*
	Toroslar/3	71	7.1	1.4				4>3/p= .001*
	Yenişehir/4	160	8.0	1.7				1>2/ p= .020*
Öğrenme Stratejileri	Akdeniz/1	92	12.7	2.8	3	4.684	.003*	1>2/ p= .019*
	Mezitli/2	68	11.5	2.0				1>3/ p= .011*
	Toroslar/3	71	11.4	2.2				
	Yenişehir/4	160	12.2	2.9				
Çaba Harcama	Akdeniz/1	92	7.8	1.8	3	10.829	.000*	4>2/p= .000*
	Mezitli/2	68	7.3	1.6				4>3/p= .000*
	Toroslar/3	71	7.3	1.7				
	Yenişehir/4	160	8.3	1.4				
Yardım Arama	Akdeniz/1	92	7.7	1.9	3	13.049	.000*	4>2/p= .000*
	Mezitli/2	68	7.3	1.5				4>3/p= .000*
	Toroslar/3	71	6.9	1.6				1>3/ p= .004*
	Yenişehir/4	160	8.2	1.3				
Öz Değerlendirme	Akdeniz/1	92	10.5	2.5	3	9.147	.000*	4>2/p= .001*
	Mezitli/2	68	9.9	1.7				4>3/p= .000*
	Toroslar/3	71	9.7	2.4				1>3/ p= .048*
	Yenişehir/4	160	11.0	1.9				

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 6'ye göre, öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim birimlerine göre Akademik Azim ve Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri tüm alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0.05$). Belirlenen bu farklılıklardan; Akademik Azim Düzeyi için Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Akdeniz. Mezitli ve Toroslar ilçesinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Öz Düzenleme Becerileri için Yenişehir ve Akdeniz ilçelerinde ikamet eden öğrencilerin Mezitli ve Toroslar ilçelerinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Öz Düzenleme Becerileri Hedef Belirleme ve Planlama alt boyutu için Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Akdeniz. Mezitli ve Toroslar ilçelerinde ikamet eden öğrencilerden. Akdeniz ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Mezitli ilçesinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Öğrenme Stratejileri alt boyutunda Akdeniz ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Mezitli ve Toros ilçelerinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Çaba Harcama alt boyutunda Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Mezitli ve Toroslar ilçelerinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Yardım Arama alt boyutunda Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Mezitli ve Toroslar ilçelerinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Akdeniz ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Toroslar ilçesinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Öz Değerledirme alt boyutunda ise yine Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Mezitli ve Toroslar ilçelerinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek. Akdeniz ilçesinde ikamet eden öğrencilerin Toroslar ilçesinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır ($p<0.05$).

Tablo 7. *Öğrencilerin karne notlarına göre akademik azim ve öz düzenleme becerilerinin tek yönlü varyans analizi ve post-hoc lsd testi ikili karşılaştırma sonuçları*

Parametre	Grup/No	n	$\overline{X}$	ss.	sd.	F	p	Fark (LSD)
Akademik Azim	45-59/1	60	31.1	4.2	2	78.831	.000*	3>1/p= .000*
	60-84/2	104	32.5	3.7				3>2/p= .000*
	85-100/3	227	37.6	4.8				2>1/p= .048*
Öz Düzenleme	45-59/1	60	37.6	7.2	2	67.299	.000*	3>1/p= .000*
	60-84/2	104	43.3	6.4				3>2/p= .000*
	85-100/3	227	48.7	7.2				2>1/p= .000*
Hedef Belirleme ve Planlama	45-59/1	60	6.1	1.5	2	66.739	.000*	3>1/p= .000*
	60-84/2	104	6.8	1.4				3>2/p= .000*
	85-100/3	227	8.2	1.5				2>1/p= .004*
Öğrenme Stratejileri	45-59/1	60	10.7	2.0	2	13.122	.000*	3>1/p= .000*
	60-84/2	104	11.7	2.1				3>2/p= .006*
	85-100/3	227	12.6	2.9				2>1/p= .019*
Çaba Harcama	45-59/1	60	6.4	1.5	2	54.063	.000*	3>1/p= .000*
	60-84/2	104	7.4	1.6				3>2/p= .000*
	85-100/3	227	8.5	1.4				2>1/p= .000*
Yardım Arama	45-59/1	60	6.3	1.7	2	50.311	.000*	3>1/p= .000*
	60-84/2	104	7.2	1.5				3>2/p= .000*
	85-100/3	227	8.2	1.3				2>1/p= .000*
Öz Değerlendirme	45-59/1	60	8.0	2.2	2	70.503	.000*	3>1/p= .000*
	60-84/2	104	10.3	1.8				3>2/p= .000*
	85-100/3	227	11.2	1.8				2>1/p= .000*

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin karne notlarına göre Akademik Azim ve Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri tüm alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farklılıkların tamamında; karne notu 85-100 puan olan öğrencilerin karne notu 46-60 puan ve 61-84 puan olan öğrencilerden; karne notu 61-84 puan olan öğrencilerin de karne notu 45-60 puan olan öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir ($p<0.05$).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 8**.** *Öğrencilerin kardeş sayıları ile akademik azim ve öz düzenleme becerilerinin ilişkisi pearson korelasyon testi sonuçları*

Parametre		Kardeş Sayısı
Akademik Azim (Ölçek Toplam)	r	-.332**
	p	.000
	n	391
Öz Düzenleme (Ölçek Toplam)	r	-.417**
	p	.000
	n	391
Hedef Belirleme ve Planlama (Alt Boyut)	r	-.388**
	p	.000
	n	391
Öğrenme Stratejileri (Alt Boyut)	r	-.287**
	p	.000
	n	391
Çaba Harcama (Alt Boyut)	r	-.360**
	p	.000
	n	391
Yardım Arama (Alt Boyut)	r	-.352**
	p	.000
	n	391
Öz Değerlendirme (Alt Boyut)	r	-.366**
	p	.000
	n	391

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayıları ile Akademik Azim. Öz Düzenleme Becerileri ve Öz Düzenleme Becerileri tüm alt boyutları arasında orta kuvvette ve negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<0.01$).

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimlerini ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemenin yanı sıra, bu değişkenlerin cinsiyet, ikamet edilen ilçe, birinci dönem karne not ortalaması ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin akademik azim düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Literatür incelemesi yapıldığında akademik başarı ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen doğrudan akademik azim ile ilgili çalışma sayısı oldukça azdır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik azim düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Whipple ve Garzjl (2020)'de gerçekleştirdikleri çalışmalarında azmin not ortalaması üzerinde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

erkek öğrenciler üzerinde daha belirleyici bir rol üstlenirken, kız öğrencilerde ise herhangi önemli etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmışlardır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek azim puanları elde ettikleri görülmüştür (Kannangara ve ark., 2018). Benzer olarak Işıkçı (2022)'nın lise öğrencileri üzerine hazırladığı yüksek lisans tezinde akademik azim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kızların akademik azimlerinin erkeklerinkine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suhruth ve Deb (2017) tarafından lisansüstü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha azimli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda akademik azim ile cinsiyetin olumlu ya da olumsuz anlamda değişkenlik göstermesinin sebebinin araştırmaya seçilen grup ile farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin karne notu yüksek olan öğrencilerin akademik azim düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar araştırıldığında; Blerkom ve Malcolm (1996)'un da yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerin akademik ders ortamına düzenli ve sistematik bir şekilde katılımlarının final sınavlarındaki puanlarına etkisine bakılmış, derse devam konusunda azimli olan öğrencilerin ve final sınavları notlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Buradan yola çıkarak derse katılımı ve not ortalamaları yüksek öğrencilerin akademik azim düzeylerinin genel olarak paralel olduğu, dolayısıyla derse devam etmeyen ya da not ortalaması düşük olan öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin akademik azim düzeyleri yaşadıkları ilçeye göre farklılık göstermektedir. Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin akademik azim düzeylerinin Akdeniz, Mezitli ve Toroslar ilçesinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sonucunun bu ilçede yaşayan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının diğer ilçelerde yaşan öğrencilere göre daha iyi olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin kardeş sayıları ile akademik azim düzeyleri arasında orta kuvvette ve negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kardeş sayısı arttıkça akademik azim düzeyinde düşüş görülmektedir. Aslanargun ve ark. (2016)'nın ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında kardeş sayısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Fakat iki kardeş olan çocukların tek çocuklara nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Saral (1993) da iki kardeşi olan öğrencilerin, ikiden fazla kardeşi olan öğrencilerden daha başarılı oldukları, tek veya iki kardeşi olan öğrencilerin ders başarı ve uyum düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Akademik azim konusunda her ne kadar orta kuvvette bir negatif ilişki saptansa da akademik azim kavramı farklı gruplar da kardeş sayısı değişkenine göre incelenerek daha net veriler elde edilebilir. Çalışmaya ait sonuçlarda katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu belirtilebilir. Benzer şekilde, Gür (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini kapsayan çalışmasında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin "çok yüksek" düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tuzcuoğlu ve ark. (2019)'da okul öncesi öğrenci grubuyla yaptıkları çalışmada çocukların öz düzenleme becerilerinin kısmen yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz düzenleme ölçeğinin alt boyutları kapsamında değerlendirme yapıldığında ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerilerine ait puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanışı; öğrenme stratejileri, öz değerlendirme, çaba harcama, yardım arama ve hedef belirleme şeklindedir.

Öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bakımından öz düzenleme becerilerine dair puan ortalamaları değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar alt boyutlar kapsamında cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde yardım arama alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamazken diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yardım arama alt boyutunda kız ve erkek öğrenci puanlarının eşit olduğu görülürken diğer tüm alt boyutlarda kız öğrencilerin aldıkları puanların ortalamalarının erkek öğrencilere ait puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Karademir ve ark. (2018)'nın ve Esmer-Ateş ve Atalay-Demir (2023)'in ortaokul öğrencilerini kapsayan çalışmalarında, bu çalışmaya paralel sonuçlar elde edilmiş; kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy ve Tozduman-Yaralı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(2017) konuya dair açıklamasında küçük yaştan itibaren erkek çocukların kız çocuklara nazaran daha aktif ve hareketli olduklarını, engellenme durumunda tepki verme ve dürtüsellik anlamında daha ön planda hareketler sergilediklerini, kız çocuklarının öz düzenleme becerisinin daha yüksek çıkmasının bu nedene bağlı olabileceğini aktarmıştır. Faklı olarak Altuntaş ve Sulak (2024)'nın yapmış oldukları çalışmada öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında değerlendirme yapıldığında cinsiyet değişkeni kapsamında net sonuçlara ulaşabilmek adına daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Cinsiyet değişkeninin öz düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğinin tartışma açık bir konu olmakla beraber, yalnızca cinsiyetin faktörünün öz düzenleme becerilerini tanımlama ve ifade etmede yeterli olmadığı söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin not ortalamalarıyla öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Pintrich ve De Groot (1990)'un öz düzenleyici öğrenmeye dayalı stratejiler ve ders başarısı faktörlerinin birbirleriyle ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında, öz düzenleme becerileri ve bilişsel strateji kullanımı ile öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bembenutty ile Zimmerman (2003)'ın çalışmasında da, öğrencilerin motivanasyonel durumları, öz düzenleme süreçleri ve ders başarılarının birbirleriyle olan ilişkiyi bakılmıştır. Elde edilen sonuçta, öğrencilerin motivasyonlarının öz düzenleme süreçleri ve ders başarıları üzerinde büyük oranda etkili olduğu ortaya konmuştur. Zimmerman (1990)'da alanyazındaki çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, onların akademik başarılarına önemli ölçüde etki ettiğini belirtmiştir. Konu kapsamındaki çoğu çalışmanın akademik başarı, karne not ortalamaları ile öz düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaştığı görülmektedir.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin ikamet ettikleri yerleşim birimlerine göre öz düzenleme becerileri ve öz düzenleme becerileri tüm alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin Akdeniz, Mezitli ve Toroslar ilçelerinde ikamet eden öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar kapsamında değerlendirildiğinde ise sadece öğrenme stratejileri alt boyutunda Akdeniz ilçesindeki öğrencilerin puanları yüksekken, Yenişehir ilçesinde ikamet eden öğrencilerin diğer tüm alt boyutlar bazında daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin kardeş sayıları ile öz düzenleme becerileri ve öz düzenleme becerileri tüm alt boyutları arasında orta kuvvette ve negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya benzer olarak Dağgül (2016) çalışmasında, ailedeki çocuk sayısıyla öz düzenleme becerileri bakımından yüksek bir anlamlılık düzeyi olmasa da ailedeki çocuk sayısı azaldıkça öz düzenleme beceri düzeyinin artış gösterdiğini belirtmiştir. Yine benzer şekilde Tutkun ve Tezel- Şahin (2016)'in çalışmalarında, ailedeki çocuk sayısı arttıkça öz düzenleme becerilerinin azaldığı, tek çocuk olanların öz düzenleme becerilerinin iki ya da ikiden fazla kardeşe sahip çocuklardan yüksek olduğu ifade edilmiştir. Mercan (2019) ve Turhal (2023) ise okul öncesi dönem çocuklarında yaptığı çalışmada öz düzenleme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılık göstermediği belirtilmiştir. Sonucun orta düzeyde farklılık ortaya koyması ve farklılık ortaya koymayan çalışmaların da bulunmasından dolayı daha kapsamlı benzer araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2020).

Çalışmada öğrencilerin akademik azimleriyle öz düzenleme becerileri ve öz düzenleme becerileri tüm alt boyutları arasında orta kuvvette ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç akademik anlamda azimli olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin akademik azim düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Azim gibi kişisel bir özelliğin öğrenme ve başarıyı doğal olarak teşvik edeceği ön görülmektedir (Poropat 2009). Bu bağlamda öz düzenleme becerisinin de başarı ve azim gibi özelliklerinin etkisini arttıran, etkili bir kavram olarak düşünülebilir (Wolters ve Hussain 2015).

Alan yazında azim değişkeninin akademik başarı (Lufi ve Cohen, 1987; Robertson-Kraft ve Duckworth, 2014) öz düzenleme, öz yeterlik, üstbiliş (Wolters ve Hussain, 2015), yaşamda anlam arayışı, yaşamda var olan anlam, umut (Vela, Lu, Lenz ve Hinojosa, 2015), mutluluk yönelimleri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve iş bağlılığı (Suzuki ve ark., 2015) ile pozitif ilişkili; umutsuzluk (Pennings, Law, Green ve Anestis, 2015) ve akademik erteleme (Wolters ve Hussain, 2015) ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca azmin, öz düzenlemenin dinamik, motivasyonel ve adanmışlık yönlerini kapsadığına dikkat çekilmektedir (Duckworth ve ark., 2007; Duckworth ve Quinn, 2009).

Akademik azim kavramının akademik başarının temelinde yer alabileceği düşünülebileceği için bu çalışmaların sonuçlarının da yapılan bu araştırmayla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ramdass ve Zimmerman (2011) ise öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve motivasyonel inançlarının ödev faaliyetleri ile pozitif bir korelasyon gösterdiğini belirtmektedir. Hernández vd. (2020), öğrencilere öz düzenleme ve azim geliştirmeleri için destek vermesi gerektiğini ve bu desteğin onların akademik performansını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir. Akademik azim kavramının akademik başarının temelinde yer alabileceği düşünülebileceği için bu çalışmaların sonuçlarının da yapılan bu araştırmayla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, akademik azim ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi, eğitim uygulamalarının geliştirilmesi için önemli veriler sunmaktadır. Öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yönelik stratejilerin belirlenmesi, eğitim sürecinin etkinliğini artırabilir ve öğrencilerin akademik başarısını destekleyebilir. Sonuç olarak, bu çalışma ilkokul öğrencilerinin akademik azim ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri detaylı bir şekilde incelemiştir. Ancak, elde edilen bulgular ışığında bazı önemli önerilerde bulunulabilir:

Araştırma sonuçlarına dayanarak, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azim ve öz düzenleme becerilerini daha da ileriye taşıyabilmeleri için bireysel destek ve özel eğitim programları düzenlenebilir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenerek, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmeli ve kişiselleştirilmiş hedefler belirlenmelidir. Eğitimciler, öğrencilere hedef belirleme, zaman yönetimi ve kendini değerlendirme konularında rehberlik ederek, bu becerileri güçlendirebilirler. Bunun yanında sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarında öğrencilerin akademik azim ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkinliklere yer vermeleri öğrencilerin yararına olacağı düşünülebilir. Ayrıca, ailelerin de sürece dâhil edilmesi sağlanarak, ailelere yönelik bilgilendirme ve rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Eğitim programlarına akademik azim ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik modüller eklenmesi, öğrencilere eğlenceli ve etkili öğrenme fırsatları sunabilir. Düzenli geri bildirim sağlanarak öğrencilerin güçlü yönleri ve gelişim alanları belirlenebilir. Akademik azim ve öz düzenleme konusunda öğretmenlerin farkındalığını arttıracak eğitimler düzenlenerek onlarında uygulamlarında bu becerileri göz önünde bulundurmaları teşvik edilebilir. Son olarak, bu becerilerin gelişimini ve sürdürülebilirliğini değerlendirmek için geniş bir örneklem ve farklı yaş gruplarını kapsayan uzun dönemli çalışmalar yapılabilir. Bu öneriler, genel eğitim kalitesini artırmak ve öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek amacıyla uygulanabilir. Araştırmanın Sınırlılıkları Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi itibariyle toplanan veriler, ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ve araştırmada kullanılan değişkenler ile sınırlıdır. Ele alınan konu farklı sınıf düzeyindeki öğrenci grupları, bu öğrencileri kapsamına alan farklı ölçekler ve demografik başka değişkenler tercih edilerek genişletilebilir.

KAYNAKLAR

Altuntaş, Z. & Sulak, S. E. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişki. *TEBD*, 22(1), 487-510. https://doi.org/10.37217/tebd.1376972

Aksoy, A. B. & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. https://doi.org/10.24315/trkefd.304124

Aslanargun, E., Bozkurt, S. & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ayllón-Salas, P., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2023). Grit as a predictor of self-regulated learning in students at risk of social exclusion. *Current Psychology, 43*(15), 13365–13373. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05418-y

Baharom S. (2003). Describing pre-university students' learning strategies using the rasch Model Proceeding of NZARE AARE Conference Educational Research, Risks, Dilemmas (29 November – 3 December, Auckland).

Bostwick, K., Martin, A., Collie, R., Burns, E., Hare, N., Cox, S., Flesken, A. & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: a cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement.. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1931-1949. https://doi.org/10.1037/edu0000753

Bozgün, K. & Başgül, M. (2018). Akademik azim ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 435-445. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14521

Cengiz-Istanbullu, B., & Sakiz, G. (2022). Self-regulated learning strategies impact fourth-grade students' positive outcomes in science class. *Journal of Baltic Science Education*, 21(2), 192-206. DOI: 10.33225/jbse/22.21.192

Datu, J. A. D., Buenconsejo, J. U., Shek, C. Y. C., Choy, Y. L. E., & Sou, K. L. E. (2023). Grit, academic engagement in math and science, and well-being outcomes in children during the COVID-19 pandemic: A study in Hong Kong and Macau. *School Psychology International*, *44*(4), 489-512. DOI: 10.1177/01430343221147273

Dağgül, H. C. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi.] Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner. ındividual differences in second language acquisition. *Psychology Pres*, Taylor and Francis Group.

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality And Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087

Duckworth, A. L., Quinn, P. D. & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. DOI: 10.1080/17439760903157232

Duckworth, A. (2016). Grit: The power of passion and perseverance. Simon and S.

Elizondo, K., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Codina, N. (2023). Self-regulation and procrastination in college students: A tale of motivation, strategy, and perseverance. *Psychology in the Schools*, *61*(3), 887–902. https://doi.org/10.1002/pits.23088

Esmer Ateş, B. ve Atalay Demir, T. (2023). Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki: Kars ili örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-327. DOI: 10.16916/aded.1192918

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Pearson.

Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi.] Kırıkkale Üniversitesi.

Hernández, E., Moreno-Murcia, J., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? the effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2143. https://doi.org/10.3390/ijerph17062143

Işıkçı, D. S., & Çoklar, A. N. (2022). Lise Öğrencilerinin Toplum 5.0 Hakkındaki Görüşlerinin Analitik Düşünme ve Akademik Azim Bağlamında İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 297-313. DOI:10.38151/akef.2022.19

Kalaycı, Ş. (2009). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S. & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontiers in Psychology*, 9, 15-39. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01539

Karademir, Ç. A., Deveci, Ö. & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenlemeleri ve akademik öz yeterliklerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(3), 14-29. DOI: 10.30900/ kafkasegt.446793.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Leaver, B. L., Ehrman, M. & Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in second language acquisition.* Cambridge University Press.

Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4–16. DOI:10.1007/BF02297354

Lufi, D. & Cohen, A. (1987). A scale for measuring persistence in children. *Journal Of Personality Assessment*, 51(2), 178-185. DOI: 10.1207/s15327752jpa5102_2

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Mercan, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerileri ile akademik benlik saygıları ve kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.] Gazi Üniversitesi.

Pennings, S. M., Law, K. C., Green, B. A. & Anestis, M. D. (2015). The impact of grit on the relationship between hopelessness and suicidality. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(2), 130-142. DOI: 10.1521/ijct.2015.8.2.130

Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33–40. DOI: 10.1037//0022-0663.82.1.33

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological bulletin*, *135*(2), 322. DOI: 10.1037/a0014996

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: the ımportant role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218. https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202

Robertson-Kraft, C. & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record* (1970), 116(3). DOI: 10.1177/016146811411600306

Rojas, J. P., Reser, J. A., Usher, E. L. & Toland, M. D. (2012). *Psychometric properties of the Academic Grit Scale.* University of Kentucky. http:// sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/RojasUsher.pdf.

Saral, S. (1993). *Özel trabzon ata koleji öğrencilerinin uyum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.] Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Suhruth, A. & Deb, A. (2017). Flourishing among Postgraduate Student: The Role of Resilience, Meaningfulness and Grit*, Indian Journal of Community Psychology*, 13(1), 24-37.

Suzuki, Y., Tamesue, D., Asahi, K., Ishikawa, Y. (2015). Grit and work engagement: a cross-sectional study. Plos One, 10(9), 1-11. DOI: 10.1371/dergi.pone.0137501

Turhal, H. B. N. (2023). *Pandemi döneminde 48-72 aylık çocukların öz düzenlemelerinin duygu ifadelerine etkisinin anneler gözünden incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.] Konya Karatay Üniversitesi.

Tutkun, C. & Tezel Şahin, F. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. (ss. 459-473). Pegem.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ. & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 607-623. https://doi.org/10.21733/ibad.613920

Vela, J. C., Lu, M. T. P., Lenz, A. S. & Hinojosa, K. (2015). Positive psychology and familial factors as predictors of Latina/o students' psychological grit. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(3), 287-303. DOI: 10.1177/0739986315588917

Wolters, C. A. & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10(3), 293-311. DOI: 10.1007/s11409-014-9128-9

Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., ... & de Groot, R. (2023). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *53*(3), 361-379. https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Kitabevi.

Yılmaz, R. Ş. (2020*). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi.

Whipple, S. & Dimitrove-Grajzl, V. (2021). Grit, fit, gender and academic achievement among first-year college students, *Psychology in the Schools,* 58(2), 332-350, https://doi.org/10.1002/pits.22449.

Wolters, C. A., & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, *10*, 293-311. https://doi.org/ 10.1007/s11409-014-9128-9.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview, *Educational Psychologist,* 25(1), 3-17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview, *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Extended Abstract

One of the fundamental pillars of academic success is perseverance (Duckworth et al., 2007). Since the ability to be persevering generally shapes human life, children should be prepared for life from primary school by explaining the benefits of perseverance, the necessity of being persistent in efforts, and the importance of establishing their own internal discipline during the learning process (Aliyev, 2015). The "Academic Perseverance Scale" developed by Rojas et al. (2012) aims to reveal the academic perseverance levels of fourth-grade primary and middle school students. Validity and reliability studies of this scale were conducted by Bozgün and Başgül (2018), and it was adapted into Turkish. It consists of 10 items and has a single dimension. According to Dörnyei (2005), self-regulation is a skill that involves individuals maintaining their self-control during the learning process and willfully continuing this control. Zimmerman (2001) similarly defines self-regulation as an effortful and self-controlled process. The "Self-Regulation Scale" developed by Yılmaz (2020) is prepared in an 18-item 3-point Likert type, and its validity and reliability studies were conducted by Yılmaz (2020). The Self-Regulation Scale consists of five dimensions: goal setting and planning, learning strategies, effort, seeking help, and self-evaluation, with 18 items in total. Based on all this information, it can be considered that academic perseverance and self-regulation skills are related concepts that positively affect each other. Especially at the primary school level, studies on the factors affecting academic perseverance are limited. Moreover, no studies have been found that examine the concept of academic perseverance in the context of self-regulation skills at the primary school level. This study aims to determine the relationship between academic perseverance and self-regulation skills of fourth-grade primary school students and to examine whether these variables differ according to gender, district of residence, first semester report card average, and number of siblings. One of the quantitative research methods, the correlational survey model, was used for data analysis. Convenience sampling was used to determine the sample. The study group of the research consists of 391 fourth-grade students studying in public primary schools in the central districts of Mersin during the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected online. One of the data collection tools used in this study is the "Academic Perseverance Scale" developed by Rojas et al. (2012), which aims to reveal the academic perseverance levels of fourth-grade primary and middle school students. Validity and reliability studies of the scale were

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

conducted by Bozgün and Başgül (2018), and it was adapted into Turkish. It consists of 10 items and has a single dimension. The other data collection tool used in the study is the "Self-Regulation Scale" developed by Yılmaz (2020). The validity and reliability studies of the "Self-Regulation Scale" were also conducted by Yılmaz (2020). The Self-Regulation Scale consists of five dimensions: goal setting and planning, learning strategies, effort, seeking help, and self-evaluation, with a total of 18 items. The relationship between variables was determined using the Pearson Correlation Test. Differences between independent groups were identified using the independent samples t-test and one-way ANOVA, along with post hoc tests such as LSD and Bonferroni. The results obtained from the research indicate that the students in the sample have high levels of academic perseverance and self-regulation. No significant difference was found in academic perseverance levels based on students' gender. However, when evaluating the average scores of self-regulation skills, it was found that female students have higher scores compared to male students. It can be said that students with higher report card grades also have high levels of academic perseverance and self-regulation. Academic perseverance and self-regulation levels vary according to the district where the students live. Students residing in Yenişehir district have higher levels of academic perseverance and self-regulation compared to those living in Akdeniz, Mezitli, and Toroslar districts. As the number of siblings increases, a decrease in academic perseverance and self-regulation levels is observed. The study found a moderate and positive significant relationship between students' academic perseverance and their self-regulation skills, as well as among all sub-dimensions of self-regulation skills. This indicates that students who are academically perseverant also tend to have high levels of self-regulation skills. In the literature, the variable of perseverance is positively related to academic achievement (Lufi & Cohen, 1987; Robertson-Kraft & Duckworth, 2014), self-regulation, self-efficacy, metacognition (Wolters & Hussain, 2015), the search for meaning in life, the presence of meaning in life, hope (Vela, Lu, Lenz & Hinojosa, 2015), happiness orientations, and job engagement (Suzuki et al., 2015); and negatively related to hopelessness (Pennings, Law, Green & Anestis, 2015) and academic procrastination (Wolters & Hussain, 2015). Furthermore, it is noted that perseverance encompasses the dynamic, motivational, and dedicated aspects of self-regulation (Duckworth et al., 2007; Duckworth & Quinn, 2009). Since the concept of academic perseverance can be considered fundamental to academic success, it can be said that the results of these studies are parallel to the findings of this research. Students' academic perseverance and self-regulation skills, especially at the primary school level, can be developed and improved through deliberate efforts, providing beneficial acquisitions for their future lives. In this context, the primary responsibility lies with parents and teachers. Students whose parents are aware and knowledgeable about this topic are expected to acquire these skills more easily. Additionally, teachers can be informed about the importance of academic perseverance and self-regulation skills through in-service training and undergraduate education programs. Researchers can also contribute to the literature by examining different variables in different grade levels within the scope of this topic.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (609-625)

Öğretmen Adaylarının Küresel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Examining The Global Literacy Levels Of Pre-Service Teachers

Hüseyin ÇALIŞKAN[*] Özgenur YAKUT[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 31.10.2024

Kabul Tarihi: 14.03.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1576855

Anahtar Sözcükler:

Küresel Okuryazarlık

Öğretmen Adayı

Farklı Bölümler

Okuryazarlık Düzeyi

ÖZET

Küresel okuryazarlık, bireyin çevresinde ve dünyada meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibi olması, yaşanan olayları anlaması ve bunlara eleştirel bakabilme becerisinin yanında değişimin farkında olması, bu değişime ayak uydurması ve benzeri içerikler ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı: öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi…) aracılığıyla inceleme yapmaktır. Araştırma deseni oluşturulurken nicel araştırma modellerinden olan betimsel tarama modelinin kullanımı tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bulunan 8 farklı üniversitenin eğitim fakülteleri bünyesinde öğrenim gören 429 öğretmen adayından toplanmıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri: cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık taşımazken; küresellik ile ilgili topluluklara üye olma, yaş, sınıf düzeyi okuyor oldukları bölüm ve güncel gelişmeleri takip etme sıklıkları değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar taşıdığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı bireylerin küresel okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. İngilizce öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının diğer 7 bölümde (sınıf, Türkçe, okul öncesi, fen bilgisi, ilköğretim matematik, özel eğitim öğretmenlikleri ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü) okuyan öğretmen adaylarına göre küresel okuryazarlık düzeylerinin çoğunlukla daha yüksek; okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ise çoğunlukla en düşük olduğu tespit edilmiştir.

Article Information

Submission: 31.10.2024

Acceptance:14.03.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1576855

Key Words:

Global Literacy

Prospective Teacher

Different Departments

Literacy Level

ABSTRACT

Global literacy is associated with an individual's awareness of events occurring around them and globally, their comprehension and critical analysis of these events, their recognition of change, adaptation to it, and similar concepts. A globally literate individual possesses the ability to access, understand, evaluate, produce, and share information worldwide. This research aims to determine the global literacy levels of pre-service teachers and examine these levels through various variables. A descriptive survey model, a quantitative research method, was employed. Data were collected from 429 pre-service teachers studying in the education faculties of 8 different universities in Turkey during the 2023-2024 academic year. The findings indicate that pre-service teachers' global literacy levels showed no significant difference based on gender. However, significant differences were observed based on membership in globally-focused communities, age, grade level, department of study, and frequency of following current events. The research concluded that the participants demonstrated high levels of global literacy skills. Pre-service teachers in English and Social Studies education departments generally exhibited higher levels of global literacy than those in other departments (primary school, Turkish language, preschool, science, elementary mathematics, special education teachers, guidance and psychological counseling), while those in early childhood education generally exhibited the lowest levels.

Atıf İçin

Çalışkan, H.& Yakut, Ö. (2025). Öğretmen Adaylarının Küresel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 609-625. doi: tsadergisi.1576855

[*] Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya, hcaliskan@sakarya.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6849-1318
[**]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sakarya, ozgenur.yakut1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7729-9038

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Küreselleşme, günümüzde birçok anlamda kullanılan bir kelime olmasına karşın hakkında net bir tanım yapmak olanaklı değildir (Gibson vd., 2008). Bu çok anlamlılığın sebebi küreselleşme olgusunun kişiler ve araştırmacılar tarafından farklı algılanmasıdır (Aydemir & Kaya, 2007; Bozkurt, 2000). Ancak genel manada içerisinde ekonomi, iletişim, etkileşim, erişim, entegrasyon, teknoloji, hukuk, üretim, tüketim, siyasal konular, sosyal ilişki, sosyal yapı ve kültürel kimlik gibi çeşitli özelliklere sahip boyutları bulunduran bir kavramdır (Aydemir & Kaya, 2007; Arıboğan, 1997; Türk, 2022). Dolayısıyla da küreselleşme ile ilgili yapılan tanımlar kavramın geniş bir kapsama sahip olması nedeniyle çeşitlilikler barındırmaktadır. Ancak genel anlamda yapılan tanımlar incelendiğinde ifade edilen boyutlar ile ilişkili şekildedir (Kıvılcım, 2013). Keyman ve Sarıbay'a (2000) göre küreselleşme kavramı dünya toplumlarının birbirine benzeme ve buna bağlı olarak da tek bir genel, ortak kültürün ortaya çıkması sürecidir. Genel manada küreselleşme, ülkeler arası ekonomik, siyasi ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini amaç edinen, farklı toplum ve kültürlerin daha iyi öğrenilmesi- öğretilmesi gibi birbirinden farklı görünen fakat bağlantılı olan konuları kapsamaktadır. Başka bir deyişle küreselleşme ülkelerin ve milletlerin sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin ülke sınırlarını aşması ve küresel bir boyut kazanarak farklılıkların bir bütün halinde ortadan kalkması sürecidir (Aydemir & Kaya, 2007).

Küreselleşme kavram olarak ilk kez 1833'de İngiliz bir iktisatçı olan W. Foter' in yazmış olduğu, dünya üzerindeki kaynakların dağılımı ve kullanımı, adlı araştırmada kullanılmış devamında ise 4 Nisan 1959' da The Economist dergisinde yayımlanmıştır. Küreselleşmenin günümüzdeki formuna kavuşması Garett Hardin'in 1968 yılında kaleme aldığı kaynakların paylaşımı ve kullanımı çalışmasına dayandığı bilinmektedir (Karabıçak, 2002). Küreselleşmenin insan hayatına aktif halde katılımı ve kavramın sıkça kullanılması ise 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrasında olmuştur (Eken, 2006). Kısacası 1980'lere gelindiğinde küreselleşme olgusu artık birçok alanda yer alan bir kavram olmaya başlamış, 1990'lı yıllara gelindiğinde ise bilim adamlarının çok önemli gördüğü bir sözcük olmuştur (Bozkurt, 2000). Bu bakımdan küreselleşmenin yeni bir sözcük olmasının aksine eski bir süreci tarif ettiği söylenebilir (Ellwood, 2002).

Küreselleşme kavramı, özellikle 19. ve 20. yüzyılda artan sermaye ve ürün ihtiyacıyla ortaya çıkan bir kavram olduğu dolayısıyla da ekonomik ve ticari tanımları yansıttığı ifade edilmiştir (Sağlık & Zorlu, 2022). Son yıllarda ise dünyada yaşanan güncel gelişmeleri ifade etmek için kullanılan bir sözcük haline gelmiştir. Bunun nedeni, dünyada yaşanan hızlı değişim ve gelişmelerin dünyayı çok daha etkileşimli bir yapıya dönüştürmesidir. Yaşanan bu teknolojik dönüşümler, insan yaşamını da tekrardan şekillendirmiştir. 20. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle gün geçtikçe sayısı ve niteliği artan internet altyapılı dijital teknolojiler, insanların vazgeçemediği ve vakitlerinin çoğunu geçirdikleri bir alan haline gelmiştir. Bu da insanları, ihtiyacı olduğundan daha fazla bilgi, haber ve birbirinden farklı birçok veriye maruz bırakmıştır. İnternet ile birlikte medyayla daha fazla temas durumuna geçmiş olan insan, maruz kaldığı bu bilgileri bir süzgeçten geçirme ihtiyacı duymaya başlamıştır. Bu da küresel okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmıştır (Bulut & Çakmak, 2019). 'Okuryazarlık', sadece okuma-yazma bilen kişi (Türk Dil Kurumu, 2024) anlamının aksine, verileri anlama-anlamlandırma, tanımını yapma, verileri süzme ve daha birçok sorumluluğu kapsayan yepyeni bir amaç ile birlikte yeni bir kavram olarak hayatımıza girmiştir (Bulut & Çakmak, 2019).
Uluslararası Okuryazarlık Derneği; okuryazar olmayı "disiplinler arasında köprü kuran; işitsel, görsel ve dijital materyalleri kullanarak anlama, tanımlama, yorumlama, hesaplama ve iletişim kurma yeteneği" olarak tanımlamıştır (Dwyer, 2016). Bu temel okuryazarlık becerileri, bireylerin bilgiye erişimini ve bilgiyi kullanma kapasitesini artırırken, günümüzde giderek küreselleşen dünyada bu becerilerin kapsamı da genişlemektedir. Bu bağlamda Bulut ve Çakmak'a (2019) göre küresel okuryazarlık; küresel olayları anlayabilme, küreselin bilgisine sahip olma ve farkındalık olarak tanımlanmıştır. Kısacası bireylerin yaşadığı dünyayı öğrenmesi, tanıması ve kavraması ile ilişkili olan bir beceridir. Aynı zamanda küresel okuryazarlık becerisinin etkileşimde bulunduğu birçok okuryazarlık becerisi mevcuttur. Türk (2022) yapmış olduğu araştırmasında bu becerileri şekil 1 de olduğu gibi ifade etmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Şekil 1: *Küresel okuryazarlığın etkileşimde bulunduğu alanlar (Türk, 2022)*

Türk (2022) tarafından belirtilmiş olan bu okuryazarlıklara ek olarak Çakmak ve Bulut (2019) küresel okuryazarlık becerisinin etkileşimde bulunduğu okuryazarlıkları dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, politik okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı olduğunu belirtmiştir.

Küresel, küreselleşme ve küresel okuryazarlık kavramları, sosyal bilgiler eğitimi için de son derece önem teşkil etmektedir. Sosyal bilgiler dersi doğası gereği güncellik ve toplumsal konuların çokça bahsedildiği bir derstir. Küreselleşme, dünya genelindeki sosyal, ekonomik ve politik ilişkilerin giderek bağlantılı hale gelmesini ifade eder. Paralel olarak sosyal bilgiler programlarında; küresel olaylara yönelik duyarlılık, farklılıkların uyumu, yerellik ve küresellik dengesinin oluşması, çoğulculuk (genelleme), ve barış eğitimi gibi konuların yer alması (Doğanay, 2008; Türk, 2022) küresellik olgusunun sosyal bilgiler dersine çokça yansıdığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilere küresel olayları analiz etme, kültürel çeşitliliği anlama ve küresel sorunlara çözüm üretme gibi becerileri kazandırmak açısından sosyal bilgiler dersi oldukça önemlidir. Ayrıca, küresel okuryazarlık, öğrencilerin küresel vatandaşlık bilincini geliştirmesine yardımcı olur ve onları toplumda etkili bir şekilde yer almaya hazırlar. Bu nedenle, küreselleşme ve küresel okuryazarlık sosyal bilgiler eğitiminin önemi yadsınamaz parçalarıdır (Bulut & Çakmak, 2019). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" çerçevesinde hazırlanan 2024 sosyal bilgiler öğretim programında, küresel (34 tekrar) ve küreselleşme (14 tekrar) olgularının çokça tekrar etmesi küreselleşme kavramının sosyal bilgiler dersi bakımından önemini ortaya koyar niteliktedir. Program incelendiğinde, "küresel" ve "küreselleşme" kavramları “evimiz dünya, hayatımızdaki ekonomi, teknoloji ve sosyal bilimler” öğrenme alanlarında yoğunluktadır. Küresel okuryazarlık yetkinliği öğretmen adayları için de giderek artan bir öneme sahiptir. Zira küreselleşmenin etkisiyle şekillenen dünyada, öğretmenlerin öğrencilerini bu yeni gerçekliğe uyumlu hale getirebilme yetkinliğine sahip olması gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık bilinci, kültürlerarası yetkinlik ve eleştirel yaklaşım gibi becerilere sahip olmaları öne çıkmaktadır.

Küreselleşme ve küresel okuryazarlık kavramları ile ilgili alan yazında birçok araştırma bulunmaktadır. Kavramın tanımı ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları: Akgönül & Masca (2001) araştırmalarında küreselleşme kavramı, tanımı, etkileri ve ortaya çıkaran faktörler üzerine odaklanmıştır. Holton (2000) küreselleşmenin, coğrafi engelleri aşarak dünya toplumlarının ekonomik, kültürel ve teknolojik etkileşimini artırmasından ve bu etkileşim sonucunda melez kültürlerin doğması konusunu ele almıştır. İçli (2001), araştırmasında küreselleşmeyi genel manada küresel homojenleşme sonucu oluşan bir kültür olarak tanımlamıştır. Karabıçak (2002) araştırmasında küreselleşmenin tarihsel süreçlerdeki farklılaşmasını incelenmiştir. Akdemir (2004) araştırmasında küreselleşmenin ekonomik boyutu, siyasi etkisi ve insan hakları açısından

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

durumunu incelemiştir. Balay (2004) küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aydemir & Kaya, 2007 küreselleşme kavramının çok yönlülüğünden yola çıkarak yapılan tanımlara odaklanmıştır. Kaya (2009) araştırmasında küreselleşme yanlıları, karasız olan kesim ve karşıt olan kesimlerin küreselleşmeye yönelik görüşlerini açıklamıştır. Rapoport (2009) ABD de uygulanan küresel vatandaşlık eğitiminin eyalet standartları açısından ne ölçüde desteklendiği ve öğretmenlerin bu konuyu derslerine nasıl entegre edebilecekleri gibi konuları ele alınmıştır. Şimşek & Ilgaz (2010) küreselleşmenin ulusal kimlik üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yeşil, 2010 araştırmasında küreselleşmenin işletmeler üzerindeki etkilerini ve önemini ele almaktadır. Kıvılcım (2013) çalışmasında, küreselleşmenin son yarım asırdaki gelişimini ve çokuluslu şirketler üzerindeki etkilerini incelemektedir. Nar (2015) küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin bireylerin kimlikleri ve tüketim tercihleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Baygül (2020) küreselleşme ve teknolojinin birbirini nasıl etkilediğini ve bu etkileşimin sonuçlarını değerlendirmiştir. Schippling (2020) araştırmasında küresel vatandaşlık eğitimi araştırmalarının nasıl incelenmesi gerektiğine dair eleştirel bir yaklaşım getirmeyi hedeflemiştir. Özbek (2023) Güneydoğu Asya ülkelerinde ekonomik büyüme, küreselleşme ve çevresel etki arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kandemir (2023) küreselleşme sürecinde sosyal medyanın güvenilir bilgiye ulaşmadaki rolünü incelemiştir. Gidiş vd. (2024) küreselleşmenin üniversiteler üzerindeki etkilerini incelemiştir.

Ek olarak katılımcı grupları ile gerçekleştirilen araştırmalar da mevcuttur. Bunlardan bazıları: Başer (2015) tarafından gerçekleştirilen, sosyal bilgiler ve tarih öğretmeni adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerini ve iki tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırması; Öztürk & Günel (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim konularına bakış açıları nitel yöntemlerle incelenmiş, öğretmenlerin bu konulardaki algılarını ortaya konulmuştur. Bulut & Çakmak (2019) küresel okuryazarlığın önemini ve sosyal bilgiler müfredatına yansımalarını uzman görüşleri doğrultusunda nitel bir yaklaşımla incelemiştir. Tünkler (2020) sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çok kültürlü eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açılarını incelemiştir. Recepoğlu (2022) sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel okuryazarlık konusundaki görüşlerini incelemiştir. Türk (2022) doktora tezinde, ortaokul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin küresel okuryazarlık yetkinliğini Ünye örneği üzerinden incelemiştir. Adıyaman vd. (2024) küreselleşmenin göç olgusunu nasıl etkilediğini ve yerel gazetecilerin bu konuya bakış açısını nitel yöntemlerle incelemiştir. Son olarak Bulut & Öksüzoğlu (2023) küresel okuryazarlık düzeyini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu araştırmanın önemi, farklı bölüm/programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının, dünyada yaşanan olaylara olan tutumlarını, katılımlarını ve farkındalıklarını ölçmeye yardımcı olmasıdır. Aynı zamanda araştırma literatürdeki kısıtlı benzer (ölçek kullanılarak herhangi bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilen) çalışmalardan farklı olarak örneklemini oluşturan grubun çeşitli bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları olarak seçilmesi ve aralarında karşılaştırma yapmaya imkân sunması sebebiyle de önemlidir. Araştırmanın bir diğer özgünlüğü ise güncel veriler sunmasıdır.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli değişkenler aracılığıyla inceleme yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda ifade edilen problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri, genel ve alt boyutlar (küresel tutum, küresel katılım ve küresel farkındalık) bazında ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşları ile küresel okuryazarlık düzeyleri genel ve alt boyutlar (küresel tutum, küresel katılım ve küresel farkındalık) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri;
    - cinsiyetlerine,
    - küresellik ile ilgili topluluklara üye olma durumlarına,
    - sınıf düzeylerine,
    - güncel olayları takip etme sıklıklarına ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

- bölümlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma, farklı bölümlerde öğrenim gören (devam eden) öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerinin ne durumda olduğunu saptamak amacıyla, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1999) betimsel tarama modelleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaları, geçmiş, günümüzde yaşanmış veya halen yaşanmaya devam eden bir olay, olgu ya da durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir bilimsel araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada tarama modelinin kullanılması, belirli bir grubun, toplumun veya topluluğa ulaşarak mevcut durum ile ilgili bilgi toplama ve ifade etme olanağının bulunması; zaman içindeki değişim ve eğilimlerin belirlenebilmesi; belirli demografik özelliklere sahip bireylerin ölçülmek istenilen durumunu ölçme olanağının bulunması ve benzeri özellikleri nedeni ile gerekçelendirilebilir (Tanrıöğen, 2021; Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri grubu seçilirken uygun örnekleme kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu metot ile araştırmacı, kendisine en yakın ve ulaşılabilir olan bir grubu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu yöntem, araştırmacının erişilebilir ve uygun katılımcıları seçmesini içermektedir. Bu yaklaşım, zaman ve kaynak kısıtlamaları olan araştırmalar için pratik bir çözüm sunsa da, beraberinde birtakım sınırlamalar getirebilmektedir. Özellikle, araştırmacının kolayca erişebildiği kişiler, evrenin genel özelliklerini tam olarak yansıtmayabilir (Nachmias & Nachmias, 1996). "Araştırmanın veri grubunu 2023- 2024 yılı, farklı eğitim fakülteleri (Sakarya Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Yozgat Bozok Üniversitesi) bünyelerinde öğrenim gören 429 öğretmen adayı (Hazırlık ve 1. 2. 3. 4. sınıflar dâhil olacak şekilde) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan bölümler: sosyal bilgiler öğretmenliği (46), sınıf öğretmenliği (47), Türkçe öğretmenliği (52), İngilizce öğretmenliği (46), okul öncesi öğretmenliği (46), fen bilgisi öğretmenliği (47), psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü (41), özel eğitim öğretmenliği (44) ve ilköğretim matematik öğretmenliği (60) bölümleridir. Katılımcıların (öğretmen adaylarının) demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: *Araştırmaya katılan bireylerin (öğretmen adaylarının) demografik özellikleri*

Özellikler	Grup	Sayı(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	274	63.9
	Erkek	155	36.1
Yaş	18	28	6.5
	19	58	13.5
	20	77	17.9
	21	109	25.5
	22	75	17.5
	23 +	82	19.1
Sınıf düzeyi	Hazırlık	35	8.2
	1. Sınıf	60	14.0
	2. Sınıf	101	23.5
	3. Sınıf	153	35.7
	4. Sınıf	80	18.6
Bölüm/Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	46	10.7
	Sınıf Öğretmenliği	47	11.0
	Türkçe Öğretmenliği	52	12.1
	İngilizce Öğretmenliği	46	10.7
	Okul öncesi Öğretmenliği	46	10.7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	47	11.0
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	41	9.6

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Özel Eğitim Öğretmenliği	44	10.2
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	60	14.0
Toplam		429	100

Tablo 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan 429 öğretmen adayının %63.9'unu kadınlar, %36.1'ini ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaş grupları incelendiğinde, % 6.5'ini 18 yaş, % 13.5'ini 19 yaş, %17.9'unu 20 yaş, %25.4'ünü 21 yaş, %17.5'ini 22 yaş ve % 19.1'ini 23 yaş ve üzerindeki bireylerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %8.2'sini hazırlık, %14.0'ını birinci sınıf, %23.5'ini ikinci sınıf, %35.7'sini üçüncü sınıf ve %18.6'sını ise dördüncü sınıflarda okuyan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının okuyor oldukları bölümlere/programlara ilişkin bilgilere bakıldığında ise, %10.7'sini sosyal bilgiler, %12.1'ini sınıf, %12.1'ini Türkçe, %10.7'sini İngilizce, %10.7'sini okul öncesi, %11'ini fen bilgisi, %9.6'sını psikolojik danışmanlık ve rehberlik %10.3'ünü özel eğitim ve %14 'ünü ise ilköğretim matematik öğretmenlikleri bölümlerinde/programlarında okuyan bireylerin oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve "Küresel Okuryazarlık Ölçeği" olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formu, katılımcıların kişisel bilgilerini araştırma amacı bağlamında isimsiz olarak kaydetmek için kullanılmıştır. Bu form, araştırmaya katılan bireylerin demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm-program, anne eğitim- baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, güncel gelişmeleri takip etme sıklığı, yaşanan gelişmeleri en çok nereden takip ettikleri, küresellik kavramı ile ilgili ders alma durumları ve küreselleşme ile ilgili topluluklara üye olma durumları) içeren 11 soruluk bir formdur. Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak Bulut ve Öksüzoğlu (2023) tarafından geliştirilen "Küresel Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlığa ne derece duyarlı olduğunu betimlemek amacıyla geliştirilmiş 21 maddeli bir ölçektir. "Küresel tutum" , "küresel katılım" ve "küresel farkındalık" olmak üzere üç alt boyutlu ölçeğin "küresel tutum" faktörü için ölçekte 10 maddeden, "küresel katılım" faktörü 6 maddeden ve "küresel farkındalık" boyutu ise 5 madden oluşmaktadır. Beşli likert tipi kullanılarak hazırlanmış olan ölçek "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir. Yapılmış olan güvenilirlik işlemlerinde elde edilen, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı Küresel Okuryazarlık ölçeği için α=.90 iken bu veri seti için α=.86 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından olan küresel tutum Cronbach Alfa katsayısı α=.94 bu veri seti için α=.83; küresel farkındalık Cronbach Alfa katsayısı α=.77 bu veri seti için α=.79 ve son olarak küresel katılım için Cronbach Alfa katsayısı α=.94 bu veri seti için ise α=.93 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

Araştırma verileri, kişisel bilgi formu ve "Küresel Okuryazarlık Ölçeği" olmak üzere 2 adet veri toplama aracından sağlanmıştır. Araştırmaya Türkiye'de bulunan 8 farklı üniversiteden toplam 429 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilen bölümler: Türkçe, İngilizce, sosyal bilgiler, sınıf, okul öncesi, fen bilgisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, özel eğitim ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümleri/programlarıdır. Veri toplama işlemi gerçekleştirilirken, verilerin bir kısmı Google formlar üzerinden (258) bir kısmı ise elden olacak şekilde (171) toplanmıştır. Bunun nedeni verilerin ilk olarak Google formlar üzerinden toplanmış ancak, ulaşılan sayının yetersiz olduğu değerlendirilerek, ek olarak farklı bir gruptan elden veri toplama yoluna gidilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın veri seti hem çevrimiçi hem de yüz yüze yöntemle toplanan verilerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel işlemleri çalışmanın amacı doğrultusunda "IBM SPSS 25 paket programı" kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda araştırmada anlamlı bir farklılık bulunmadığı [p>.05] saptanmıştır. Araştırma amacı için analizler gerçekleştirilmeden önce

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

verilerin normallik varsayımını karşılama düzeyleri (Kolmogorov- Smirnov) incelenmiş ve veri setinin normal dağıldığına karar verildikten sonra parametrik ve non-parametrik testlerin her ikisinin de kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 2: *Veri setinin normallik dağılımına ilişkin istatistik değerleri*

Ölçek/Alt Boyutlar	Kolmogorov- Smirnov				
	Çarpıklık	Basıklık	Istatistik	df	p
Küresel Tutum	-.742	.270	.130	429	.000
Küresel Farkındalık	-.084	.263	.088	429	.000
Küresel Katılım	.163	-.810	.068	429	.000
Toplam	.326	-.089	.065	429	.000

Tablo 2'de bulunan değerler, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılmış olan ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplara ilişkin veri setinin istatistik değerleridir. Değerler incelendiğinde alt boyutlar ve toplam değerlerinin tümü için çarpıklık ve basıklık değerinin +1/-1 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Normalliğe ilişkin yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ortaya çıkan değerler alt boyutlar ($p>.05$) ve toplam ($p>.05$) değerlerinin her birinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Verilerin normallik dağılımına olan uygunluğuna karar verilirken, Büyüköztürk (2019) tarafından belirtilen, çarpıklık katsayısının [-1, +1] aralığında yer alması, verilerin normallikten aşırı sapma göstermediği ifadesi dikkate alınmıştır. Ayrıca Çokluk vd. (2010) araştırmasında çarpıklık ve basıklık değerinin +1/-1 arasında olmasının normallik varsayımını karşıladığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu durum, verilerin yaklaşık olarak simetrik bir dağılım sergilediğini ve normal dağılım eğrisine benzer bir şekil aldığını gösterir. Verilerin normallik dağılımına olan uygunluğuna karar verilirken grafiksel yöntemlerden, histogram (verilerin frekans dağılımı), Q-Q plot (verilerin dağılıma olan uygunluğu) ve P-P plot (gözlemlenen ve beklenen toplam olasılıkların karşılaştırılması) sonuçları incelenmiş olup; grupların varyans eşitliğini tespit etmek amacıyla da levene testi (gruplar arasındaki varyans eşitliği) sonuçları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normallik dağılımını karşıladığı ve parametrik testlerin (standart sapma, aritmetik ortalama, minimum- maximum değerler, korelasyon, tek faktörlü varyans analizi ve t-testi) kullanımın uygun olduğu ancak bazı değişkenler için non-paremetrik (Kuruskal walis H-testi, Mann-Whitney U) testlerin kullanımının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek sorularına öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplara dair aritmetik ortalama değerleri hesaplanmasında; "(1.00-1.79) Hiç Katılmıyorum", "(1.80-2.59) Katılmıyorum", "(2.60-3.39) Kısmen Katılıyorum", "(3.40-4.19) Katılıyorum" ve "(4.20-5.00) Tamamen Katılıyorum" şeklinde olduğu kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, elde edilen verilerin analizleri, ulaşılan istatistiki işlemler ve bu doğrultuda ulaşılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3: *Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerinin ölçek genel ve alt boyutlar açısından betimsel istatistikleri*

Ölçek/ Alt boyutlar	N	En düşük	En yüksek	$\bar{X}$	SS
Küresel Tutum	429	2.40	5.00	4.43	.46
Küresel Farkındalık	429	1.20	5.00	3.71	.64
Küresel Katılım	429	1.00	5.00	2.84	1.06
Toplam	429	2.55	5.00	3.81	.47

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 3 de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresel tutum düzeyi ($\bar{x}$= 4.43), küresel farkındalık düzeyi ($\bar{x}$= 3.71), küresel katılım düzeyi ($\bar{x}$= 2.84) ve toplam ($\bar{x}$= 3.81) değerleri verilmiştir. Tablodaki ölçümler incelendiğinde, küresel tutum alt boyutu ortalanmasının "tamamen katılıyorum (4.20-5.00)" düzeyi ile en yüksek olduğu tespit edilirken, küresel katılım alt boyutu ortalamasının "kısmen katılıyorum (2.60-3.39) düzeyi ile en düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4: *Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri ile yaşları arasındaki korelasyon sonuçları*

		Küresel Tutum	Küresel Farkındalık	Küresel Katılım	Toplam
Yaş	Pearson Correlation	-.208**	-.028	.148**	-.011
	Sig. (2-tailed)	.000	.559	.002	.813
	N	429	429	429	429

*p>.05

Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerinde yaşları ile küresel farkındalık boyutu [r=-.028; p>.005] ve toplam değer [r=-.011; p>.005] için anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının yaşları ile küresel tutumları [r=-.208; p<.001] arasında düşük düzeyde negatif yönlü, küresel katılımları [r=.148; p<.005] arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5: *Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyi cinsiyet değişkeni bağımsız t-testi*

Ölçek/Alt boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Küresel Tutum	Kadın	274	4.45	.46	427	1.57	.118
	Erkek	155	4.38	.47			
Küresel Farkındalık	Kadın	274	3.70	.64	427	-.545	.586
	Erkek	155	3.73	.64			
Küresel Katılım	Kadın	274	2.81	1.01	427	-.809	.419
	Erkek	155	2.90	1.15			
Toplam	Kadın	274	3.81	.47	427	.035	.972
	Erkek	155	3.80	.50			

*p>.05

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile "Küresel okuryazarlık düzeyleri" arasında küresel tutum ($t_{(427)}$= 1.57, p>.05), küresel farkındalık ($t_{(427)}$=-.545, p>.05), küresel katılım ($t_{(427)}$=-.809, p>.05) alt boyutları ve toplam puan ($t_{(427)}$=.035, p>.05) açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 6: *Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyi "küresellik ile ilgili topluluklara üye olma durumu" değişkeni bağımsız t-testi*

Ölçek/Alt boyut	Topluluk	N	X̄	SS	sd	t	p
Küresel Tutum	Evet	67	4.35	.49	427	3.114	.131
	Hayır	362	4.44	.46			
Küresel Farkındalık	Evet	67	3.89	.65	427	.266	.011
	Hayır	362	3.68	.63			
Küresel Katılım	Evet	67	3.38	.95	427	.541	.000
	Hayır	362	2.75	1.05			
Toplam	Evet	67	3.96	.50	427	.635	.003
	Hayır	362	3.78	.47			

*p>.05

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresellik ile ilgili topluluklara (TEMA, Yeşilay, Kızılay, Greenpace vb.) üye olma durumu değişkeni ile "küresel okuryazarlık düzeyleri" arasında küresel tutum ($t_{(427)}$= 3.114, p>.05) alt boyutu açısından anlamlı fark bulunmazken; küresel farkındalık ($t_{(427)}$=.266, p<.05) küresel katılım ($t_{(427)}$=.541, p<.01) alt boyutları ve toplam puan ($t_{(427)}$=.635, p<.05) açısından anlamlı farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7: *Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri "sınıf düzeyi" değişkenine göre K. Wallis H testi sonuçları*

Ölçek/ Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	X̄	SS	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Fark
Küresel tutum	Hazırlık	35	4.59	.41	261.1	4	7.18	.127	-
	1. Sınıf	60	4.48	.46	229.4				
	2. Sınıf	101	4.41	.44	207.0				
	3. Sınıf	153	4.42	.45	210.9				
	4. Sınıf	80	4.36	.53	201.8				
Küresel Farkındalık	Hazırlık	35	3.87	.61	257.4	4	5.38	.251	-
	1. Sınıf	60	3.68	.73	213.3				
	2. Sınıf	101	3.72	.61	217.4				
	3. Sınıf	153	3.67	.61	204.1				
	4. Sınıf	80	3.73	.67	215.5				
Küresel Katılım	Hazırlık	35	2.36	1.04	156.6	4	9.53	.049	Hazırlık-1. S.
	1. Sınıf	60	2.85	.98	216.5				Hazırlık-2. S.
	2. Sınıf	101	2.93	1.05	224.2				Hazırlık-3. S
	3. Sınıf	153	2.84	1.07	213.9				Hazırlık-4. S
	4. Sınıf	80	2.97	1.07	230.0				
Toplam	Hazırlık	35	3.78	.49	214.5	4	.62	.961	-
	1. Sınıf	60	3.82	.46	217.9				
	2. Sınıf	101	3.82	.45	220.5				
	3. Sınıf	153	3.79	.50	209.0				
	4. Sınıf	80	3.81	.50	217.5				

*p>.05

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri "sınıf düzeyi" değişkeni açısından küresel tutum ($x^2_{(429)}$= 7.183; p>.05), küresel farkındalık ($x^2_{(429)}$= 5.377; p>.05) boyutları ve toplam puan ($x^2_{(429)}$=.621; p>.05) açısından anlamlı fark bulundurmazken; küresel katılım ($x^2_{(429)}$= 9.525; p>.05) alt boyutu için anlamlı farklılığın bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla post-hoc testi (Tamhone's T2) uygulanmış olup, farkın hangi kategoriler lehine olduğunu saptamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Küresel katılım boyutuna ait Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; hazırlık ile 1. sınıf arasında, 1. sınıf lehine (U=736.000; p=.015<.05; r=-0,299); hazırlık ile 2. sınıf arasında, 2. sınıf lehine (U=1207.000; p=.005<.05; r=-0,317); Hazırlık ile 3. sınıf arasında, 3. sınıf lehine (U=1972.500; p=.015<.05; r= 0,028) ve hazırlık ile 4. sınıf arasında 4. sınıf lehine (U=937.000; p=.005<.05; r= 0,335) anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8: *öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerinin güncel gelişmeleri takip etme sıklıkları değişkenine göre K. Wallis H testi sonuçları*

Ölçek/ Alt Boyut	Güncel Gelişmeler	N	X̄	SS	Sıra Ort.	sd	X^2	p	Fark
Küresel tutum	(1)Nadiren	28	4.16	.50	147.2	3	12.63	.006	1-2
	(2)Ara sıra	181	4.41	.49	212.7				1-3
	(3)Sıklıkla	181	4.45	.44	219.5				1-4
	(4)Her zaman	39	4.58	.36	254.0				
Küresel Fark.	(1)Nadiren	28	3.29	.85	160.0	3	68.34	.000	1-3
	(2)Ara sıra	181	3.52	.60	174.6				1-4
	(3)Sıklıkla	181	3.83	.53	238.0				2-3
	(4)Her zaman	39	4.34	.51	335.1				2-4
									3-4
Küresel Katılım	(1)Nadiren	28	2.93	1.27	225.0	3	.22	.974	
	(2)Ara sıra	181	2.83	1.06	213.3				
	(3)Sıklıkla	181	2.84	1.01	215.2				
	(4)Her zaman	39	2.86	1.16	214.8				
Toplam	(1)Nadiren	28	3.60	.59	166.3	3	21.18	.000	1-3
	(2)Ara sıra	181	3.75	.49	196.6				1-4
	(3)Sıklıkla	181	3.84	.44	226.6				2-3
	(4)Her zaman	39	4.03	.38	281.7				2-4
									3-5

*p>.05

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerinin güncel gelişmeleri takip etme sıklığı değişkenine göre küresel katılım ($x^2_{(429)}$=.22; p>.05) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, küresel tutum ($x^2_{(429)}$= 12.63; p<.05); küresel farkındalık ($x^2_{(429)}$= 68.34; p<.01) ve toplam puan ($x^2_{(429)}$=21.18; p<.01) açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farkın hangi seçenek kategorileri arasında olduğunu bulmak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Küresel tutum boyutuna ait Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; nadiren ile ara sıra kategorileri arasında, ara sıra seçeneği lehine (U=1778.00; p=.022<.05; r=−0.269); nadiren ile sıklıkla arasında, sıklıkla seçeneği lehine (U= 1640.500; p=.006<.05; r=0,326) ve nadiren ile her zaman arasında, her zaman seçeneği lehine (U=273.500; p=.001< .05; r=−0.480) anlamlı farklar tespit edilmiştir. Küresel farkındalık boyutuna ait Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, nadiren ile sıklıkla arasında, sıklıkla seçeneği lehine (U=1669.000; p=.007<.05; r=−0.314); nadiren ile her zaman arasında, her zaman seçeneği lehine (U=149.500; p=.000<.01; r=−0.716); ara sıra ile sıklıkla arasında sıklıkla seçeneği lehine (U=11224.500; p=.000<.01; r=−0.0316); ara sıra ile her zaman arasında, her zaman seçeneği lehine (U=1090.500; p= .000< .01; r=−0.0690) ve sıklıkla seçeneği ile her zaman seçeneği arasında her zaman seçeneği lehine (U= 1680.000; p= .000 < .01; r=−0.0522) anlamlı farklar tespit edilmiştir. Toplam değere ait Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde ise; nadiren ile sıklıkla arasında, sıklıkla seçeneği lehine (U=1831.000; p=.036<.05; r=-248); nadiren ile her zaman arasında, her zaman seçeneği lehine(U= 287.000; p=.002<.05; r=−0.454); ara sıra ile sıklıkla arasında, sıklıkla seçeneği lehine (U= 14019.500; p= .018 < .05; r=−0.014); ara sıra ile her zaman arasında, her zaman seçeneği lehine

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(U= 2158.000; p= .000 < .01; r=−0.0386) ve son olarak sıklıkla ile her zaman seçenekleri arasında her zaman seçeneği lehine (U= 2559.500; p= .007 < .05; r=−0.272) anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 9: *Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerinin okudukları bölüm değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi sonuçları(ANOVA)*

Alt B.	Bölüm/ Program	N	X̄	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	fark
Küresel Tutum	(1)Sosyal bilgiler	46	4.62	.40	Gruplararası	5.4	8	.67	3.3	.001	1-5
	(2)Sınıf	47	4.49	.37	Gruplar içi	87	420	.21			
	(3)Türkçe	52	4.38	.49	Toplam	92	428				4-5
	(4)İngilizce	46	4.60	.44							
	(5)Okul öncesi	46	4.25	.47							
	(6)Fen bilgisi	47	4.34	.49							
	(7)PDR	41	4.34	.50							
	(8)Özel eğitim	44	4.39	.47							
	(9)İÖ matematik	60	4.43	.45							
Küresel Farkındalık	(1)Sosyal bilgiler	46	3.84	.61	Gruplararası	5.8	8	.72	1.8	0.75	-
	(2)Sınıf	47	3.52	.63	Gruplar içi	168	420	.40			
	(3)Türkçe	52	3.72	.62	Toplam	174	428				
	(4)İngilizce	46	3.91	.61							
	(5)Okul öncesi	46	3.72	.64							
	(6)Fen bilgisi	47	3.82	.68							
	(7)PDR	41	3.61	.66							
	(8)Özel eğitim	44	3.66	.67							
	(9)İÖ matematik	60	3.62	.68							
Küresel Katılım	(1)Sosyal bilgiler	46	2,82	1.10	Gruplararası	15.9	8	1.98	1.8	.078	
	(2)Sınıf	47	2,82	.93	Gruplar içi	65.4	420	1.11			-
	(3)Türkçe	52	2.58	1.11	Toplam	481	428				
	(4)İngilizce	46	2.47	1.08							
	(5)Okul öncesi	46	2.94	1.07							
	(6)Fen bilgisi	47	3.11	1.09							
	(7)PDR	41	2.93	1.12							
	(8)Özel eğitim	44	2.91	1.04							
	(9)İÖ matematik	60	3.01	.95							
Ö. Toplam Puanı	(1)Sosyal bilgiler	46	3.92	.52	Gruplararası	1.51	8	.19	.822	.583	-
	(2)Sınıf	47	3.78	.38	Gruplar içi	96.7	420	.23			
	(3)Türkçe	52	3.71	.53	Toplam	98.2	428				
	(4)İngilizce	46	3.83	.48							
	(5)Okul öncesi	46	3.75	.49							
	(6)Fen bilgisi	47	3.87	.55							
	(7)PDR	41	3.76	.49							
	(8)Özel eğitim	44	3.79	.48							
	(9)İÖ matematik	60	3.83	.40							

*p>.05

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının "küresel okuryazarlık düzeyleri" ile okuyor oldukları bölümler/programlar arasında, küresel katılım (F=1.8; p>.05), küresel farkındalık (F= 1.8; p>.05) boyutları ve toplamında (F=.822; p>.05) guruplar içi ve gruplar arası anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Küresel tutum (F=3.3; p< .05) alt boyutu için ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla post-hoc testi uygulanmıştır. Sonucunda İngilizce öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile okul öncesi bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında okul öncesi bölümünde okuyanlar aleyhinde anlamlı fark tespit edilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık becerilerinin ne düzeyde olduğunu ifade etmeye yönelik yapılan bu araştırmada, bireylerin küresel okuryazarlık becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının küresel tutumunun yüksek, küresel katılımlarının ise küresel tutum ve küresel farkındalıklarına göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının küresel olaylara yönelik tutumlarının yüksek katılımlarının ise daha düşük olduğu yorumu yapılabilir. Hsu ve Wang (2010)' ın New York City de bulunan lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin küresel olaylar ve kültürler hakkında orta seviyede bilgiye sahip olduğunu bulmuş, bazı konularda bilgi eksiklikleri olduğunu dile getirmiştir. Yapılan bu araştırmada ise öğrencilerin küresel tutumunun genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bu açıdan Hsu ve Wang'ın (2010) araştırması ile çelişmektedir. Bu çelişki, örneklem gruplarının farklı yaş kategorilerinden oluşması, farklı ülkelerde yaşayan bireyler olması ve araştırmaların gerçekleştirildiği yılların farklılık göstermesi gibi nedenlerle açıklanabilir.

Araştırma bağlamında elde eden ikinci sonuç, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkidir. Araştırmada yaş düzeyi ile küresel farkındalık düzeyi ve toplam puan açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Küresel tutum düzeyinde ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının küresel tutumlarının yaş düzeyi arttıkça azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Küresel katılım düzeyi için ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, yaş düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının küresel katılım düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, yaş düzeyi artışının, küresel tutum düzeyi üzerinde düşük düzeyde olumsuz bir etkisinin bulunması yanında küresel katılım üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından küresel tutum, küresel farkındalık, küresel katılım ve toplam puanın tümünde anlamlı farklılık taşımamasıdır. Bu durum cinsiyet değişkeninin bu veri gurubu açısından küresel okuryazarlık düzeyi üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırma bu açıdan Türk'ün (2022) ortaokul öğrencilerinin küresel okuryazarlık düzeylerini ölçtüğü araştırma sonucu ile çelişmektedir. Araştırmacı kız öğrenciler lehine orta düzeyde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu araştırmada ise cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ortaya çıkan bu tezatlık, örneklem grubunun farklı yaş, yerleşim yeri ve sınıf düzeyine sahip olmalarından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri, 'küresellik ile ilgili topluluklara üye olma durumu' değişkeni açısından incelendiğinde, küresel tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, küresel farkındalık, küresel katılım alt boyutları ve toplam puan açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Topluluklara üye olduğunu belirten öğretmen adaylarının, küresel farkındalık, küresel katılım alt boyutları ve toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın genel bulgularına göre, öğretmen adaylarının küresel katılımları, küresel farkındalık ve tutum düzeylerine kıyasla daha düşüktür. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının küresellik ile ilgili topluluklara katılımının az olduğunu, ancak katılım sağlayanların küresel okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, küresellik ile ilgili topluluklara üye olmanın küresel okuryazarlık düzeyi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Başarır (2018) tarafından yapılan eylem araştırmasına göre, tema-temelli İngilizce öğretimi yöntemi öğrencilerin küresel konularda bilinçlenmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu bulgu, küresellik ile ilgili topluluklara üye olmanın küresel okuryazarlık düzeyini artırdığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni ile küresel okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmış olan testlerde küresel tutum, küresel farklılık ve toplam puan için anlamlı farklılık bulunmazken; küresel katılım boyutunda hazırlık ile 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıflarının tümünde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın hazırlık sınıfı aleyhinde olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının küresel katılım düzeyinin de doğru orantıda arttığına işaret etmektedir. Benzer şekilde Türk (2022), ortaokul öğrencileri ile

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrenciler ile 8. sınıfa devam eden öğrenciler arasında ölçek genel ve alt boyutların tümünde 8. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit etmiş, 8. sınıf öğrencilerinin küresel okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmada da sınıf düzeyi değişkeni küresel okuryazarlık düzeyinin küresel katılım boyutunda sınıf düzeyi arttıkça küresel katılım düzeyinin de doğru orantıda arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri ile güncel gelişmeleri takip etme sıklığı değişkeni arasında, küresel katılım boyutu için anlamlı farklılık bulunmazken; küresel tutum, küresel farkındalık ve toplam değerlerin tümünde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuçlara göre güncel gelişmeleri her zaman ve sıklıkla takip ettiğini ifade eden bireylerin nadiren takip ettiğini ifade eden bireylere nazaran küresel tutum, küresel farkındalık ve genel değere göre daha olumlu sonuçlara sahip olduğu anlaşılmıştır. Tsang, To ve Chan (2020)'ın lise öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin küresel farkındalık ve yetkinliklerini değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada küresel bilgilere erişimi olan öğrencilerin dünyada meydana gelen sorunlara karşı daha yüksek farkındalık ve duyarlılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmada ise Tsang ve diğerlerinin (2020) yapmış olduğu araştırma ile paralel olarak öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyinin özellikle toplam puan, küresel farkındalık ve küresel tutum boyutları açısından güncel gelişmeleri sıklıkla ve her zaman takip ettiğini ifade eden bireylerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada, elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri ile okuyor oldukları bölümler/programlar arasında, küresel katılım, küresel farkındalık boyutları ve toplam puan için anlamlı farklılıkların olmadığıdır. Ancak küresel tutum boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümleri arasında okul öncesi öğretmenliği aleyhine anlamlı fark tespit edilmiştir. Benzer şekilde ölçek alt boyutları ve toplam puanın tümünde sosyal bilgiler öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinin genellikle en yüksek ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ise genel olarak diğer bölüm ve programlara göre daha düşük ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum İngilizce öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinin küresel konularla daha fazla iç içe olması durumu ile açıklanabilir. İngilizce öğretmenliği doğası gereği küresel bir perspektif sunar, dil öğrenimi sayesinde kültürler arası iletişim ve etkileşim imkânı sağlanabilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği de tarih, sosyoloji, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık ve benzeri konuları içermesi nedeniyle dünyada meydana gelen küresel olayları ve süreçleri anlama yeteneğini geliştirir. Okul öncesi öğretmenliği bölümü aleyhine ortaya çıkan fark ise, küreselliği vurgulayan etmenlerin diğer bölüm ve programlara nazaran daha az yoğunlukta bulunuyor olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeylerini belirlemek hedeflenmiş olup küresel okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenler incelenmiştir. Araştırma bağlamında elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri üzeninde çeşitli faktörlerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık tutum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu buna karşın küresel katılım düzeylerinin ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre küresel olaylara ve küresel etkileşimlere dair eğitimlerin, öğretim programlarına ve eğitim hedeflerine daha yoğun entegre edilmesinin olumlu geri dönüşler sağlayacağı söylenebilir. Li (2015), benzer bir araştırmada okullarının deneysel öğrenme yöntemleriyle ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının kullanımı yoluyla öğrencilere küresel yeterlilik kazandırılabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının küresel katılım bilinçlerini arttırmak amacıyla çeşitli proje öğrenme yöntemleri, uluslararası etkileşimi teşvik edecek dijital eğitim araçları ve etkileşimin ön plana alındığı öğrenme platformları kullanılabilir. Öğretmen adaylarının küresel okuryazarlık düzeyleri yaş düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre farklı yaş ve sınıf seviyelerine özel içeriklerin sunulması küresel okuryazarlık düzeyinin artırılması açısından fayda sağlayabilir. Küreselde meydana gelen güncel olayları takip etmenin öğretmen adaylarının küresel okuryazarlıkları açısından özellikle küresel farkındalık boyutunda olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

nedenle öğretmen adaylarının güncel gelişmeler ile ilgili bilgilerini arttırmak amacıyla sosyal medya uygulamalarının doğru kullanımını teşvik edici seminerler, çeşitli atölye çalışmaları ve benzeri uygulamalar düzenlenebilir. Benzer şekilde küresellik ile ilgili topluluklara üye olma durumunun öğretmen adaylarının küresel katılımlarını ve farkındalıklarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda küresellik ile ilgili toplulukların nitelik ve niceliği arttırılarak/ çeşitlendirilerek daha da yaygınlaştırılmasının fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Son olarak bölümler arası tespit edilen farklılıklar her bölüm için özelleştirilmiş eğitim materyalleri ve hedeflerin belirlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlikleri bölümlerinin uygulamış olduğu küresel okuryazarlığı geliştirici yöntemlerin tespit edilip diğer bölümlere de entegre edilmesi sağlanabilir. Ek olarak farklı öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bir araya gelerek disiplinler arası projeler geliştirmelerinin teşvik edilmesinin de fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Adıyaman, F., Sarıgül, A., Sezek, A., Yılmaz, K., Kaya, H. (2024). Küreselleşme ve göç: Yerel gazetecilerin göç olgusuna bakış açısının değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *23*(3), 817-840. https://doi.org/10.21547/jss.1481810

Akgönül, H., & Masca, M. (2001). Gelişmekte olan ülkeler açısından küreselleşme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(2),127-136.

Arıboğan, D. Ü. (1997). *Globalleşme senaryosunun aktörleri: Uluslararası ilişkilerde güç mücadelesi*. Der Yayınları.

Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 43-50.

Aydemir, C., & Kaya, M. (2007). Küreselleşme kavramı ve ekonomik yönü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(7), 260-282.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 61-82.

Başer, E. H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Baygül, S. (2020). Küreselleşme ve teknoloji üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *6*(13), 395-411.

Bozkurt, V. (2000). *Küreselleşme: Kavram, gelişim ve yaklaşımlar*. Alfa Yayınları.

Bulut, B., & Çakmak, Z. (2019). Sosyal bilgiler perspektifinden küresel okuryazarlık becerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 160-180.

Bulut, B., & Öksüzoğlu, M. K. (2023). Küresel okuryazarlık ölçeği' nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 710-729.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 77-96.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Dwyer, B. (2016). Teaching and learning in the global village: Connect, create, collaborate, and communicate. *The Reading Teacher, 70*(1), 131–136. https://doi.org/10.1002/trtr.1500

Eken, H. (2006). Küreselleşme ve ulus devlet. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 243-262.

Ellwood, W. (2002). *Küreselleşmeyi anlama kılavuzu*. Metis Yayınları.

Gibson, K. L., Rimmington, G. M., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review, 30*(1), 11-23.

Gidiş, Y., Tanrısevdi, F., & Durdu, İ. (2024). Küreselleşme ve üniversiteler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(1), 306-323. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1424735

Holton, R. (2000). Globalization's cultural consequences. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *570*, 140-152.

Hsu, H.-Y., & Wang, S.-K. (2010). The exploration of New York City high school students' global literacy. *Multicultural Education & Technology Journal, 4*(1), 43-67. https://doi.org/10.1108/17504971011034728

İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 25*(2), 163-172.

Kandemir, E. (2023). Küreselleşme sürecinde yeni medya ve sosyal medya: Güvenilir bilgiye ulaşmak. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, *62*, 84-96. https://doi.org/10.47998/ikad.1242863

Karabıçak, M. (2002). Küreselleşme sürecinde gelişmekte olan ülke ekonomilerinde ortaya çıkan yönelim ve tepkiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(1), 115-130.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, C. A. (2007). Küreselleşme kavramı ve ekonomik yönü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*, 260-282.

Kaya, M. (2009). Küreselleşme yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*, 61-76.

Keyman, E. F. ve Sarıbay, A. Y. (2000). *Global yerel eksende Türkiye*. Alfa Yayıncılık.

Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5*(1), 219-230.

Li, F. (2015). The implementation of international understanding education curriculum: The case of Baon, Shenzhen. Xueyuan, 24, 12-18

Nar, M. Ş. (2015). Küreselleşmenin tüketim kültürü üzerindeki etkisi: Teknoloji tüketimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(37), 941-951.

Nachmias, C. F. ve Nachmias, D. (1996). Research methods in the social sciences (5th ed.). London: St. Martin's Press Inc.

Özbek, S. (2023). Ekonomik büyüme, küreselleşme ve ekolojik ayak izi ilişkisi: ASEAN-5 ülkeleri üzerine ekonometrik bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *14*(37), 123-138. https://doi.org/10.21076/vizyoner.1144317

Öztürk, F., & Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistemler, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, *15*(1), 172-185.

Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, *33*(1), 91-112.

Recepoğlu, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 1013-1041.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sağlık, A. M., & Zorlu, Y. (2022). Küreselleşmenin tarihsel süreç ile değişimi ve kurumlar tarafından kullanımı. The Journal of Communication and Social Studies, 2(1), 58-71. https://doi.org/10.29228/itamder.57696

Schippling, A. (2020). Researching global citizenship education: Towards a critical approach. *Journal of Social Science Education*, *19*(4), 98-113.

Şimşek, U., & Ilgaz, S. (2010). Küreselleşme ve ulusal kimlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(1), 189-199.

Tanrıöğen, A. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Tsang, K. K., To, H. K., & Chan, R. K. (2020). Nurturing the global competence of high school. *KEDI Journal of Educational Policy, 17*(2), 199 – 219. https://doi.org/10.22804/kjep.2020.17.2.003

Türk Dil Kurumu. (2024). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları. https://sozluk.gov.tr/

Türk, H. (2022). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin küresel okuryazarlık yetkinliği: Ünye örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çok kültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(207), 255-290.

Yeşil, S. (2010). Küreselleşme ve işletmelerin küreselleşme süreçleri: Karşılaşılan fırsatlar ve tehditler. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(1),22-72.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

The concept of globalization refers to the process of homogenization among world societies and, consequently, the emergence of a single, global culture. In other words, globalization is the process by which the tangible and intangible values of countries transcend national borders, acquire a global dimension, and differences disappear within a whole. Globalization has also become a term used to express current developments in the world in recent years. This is because the rapid changes and developments experienced in the world have transformed the world into a much more interactive structure. These technological changes and transformations have reshaped human life. Since the second half of the 20th century, digital technologies based on the internet, which are increasing in number and quality day by day, have become an indispensable area where people spend most of their time. This has exposed people to more information, news, and a wide variety of data than they need. Having been exposed to more media with the internet, people have begun to feel the need to filter this information. This has brought about the concept of global literacy. Global literacy is associated with an individual's awareness of the events happening around them and in the world, understanding these events, and being able to look at them critically, as well as being aware of change, adapting to this change, and similar content. A globally literate individual, on the other hand, refers to the state of having access to information worldwide, understanding and evaluating information, and producing and sharing information. The purpose of this study is to determine the global literacy levels of prospective teachers and to conduct an investigation through various variables in line with the findings. When designing the research, it was preferred to use the descriptive survey model, which is one of the quantitative research models. The research data were collected from 429 prospective teachers (including 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades) studying in the faculties of education of 8 different universities in Turkey in the 2023-2024 academic year. The departments participating in the study are: social studies teaching, classroom teaching, Turkish language teaching, English language teaching, preschool teaching, science teaching, psychological counseling and guidance department, special education teaching, and elementary school mathematics teaching departments. Two data collection tools were used in the study: "Personal Information Form" and "Global Literacy Scale". The personal information form was used to record the personal information of the participants anonymously within the context of the research purpose. This form is an 11-item form that includes the demographic information (age, gender, education level, department...) of the individuals participating in the study. The "Global Literacy Scale" developed by Bulut and Öksüzoğlu was used as the second data collection tool in the study. This scale is a 21-item scale developed to determine the degree to which prospective teachers are sensitive to global literacy. It is a five-point Likert-type scale consisting of three sub-dimensions: "global attitude", "global participation" and "global awareness". The Cronbach Alpha

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

internal consistency coefficient of the scale, which was obtained in the reliability procedures, is α=.86. The Cronbach Alpha coefficient for the global attitude sub-dimension of the scale is α=.83, the Cronbach Alpha coefficient for global awareness is α=.79, and finally the Cronbach Alpha coefficient for global participation is α=.93. Statistical processing of the data was carried out using the "IBM SPSS 25 package program" in line with the purpose of the study. As a result of the procedures performed, it was determined that there was no significant difference in the study [p>.05]. Both parametric and non-parametric tests were preferred in the study. According to the research findings, prospective teachers' global literacy levels: do not differ significantly for the gender variable. No significant difference was found in terms of global awareness level and total score for the age variable. While a low-level negative relationship was found in the level of global attitude, a positive relationship was found for the level of global participation. For the grade level variable: while there was no significant difference in global attitude, global difference, and total score; a significant difference was found in the global participation dimension between the preparatory class and all of the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades. In terms of the department they are studying, there are no significant differences in the global participation and global awareness dimensions and the total score. However, a significant difference was found in the global attitude dimension. In terms of the "membership in communities related to globalism" variable, while there is no significant difference for the global attitude sub-dimension; There are significant differences in terms of global awareness, global participation, and total score. In terms of the variable of the frequency of following current developments, while there is no significant difference in the dimension of global participation; Significant differences were found in all of the global attitude, global awareness, and total values. According to the results of the study, it was understood that the global literacy skills of prospective teachers were at a high level. According to the results, it was revealed that the global attitudes of prospective teachers were high, while their global participation was lower than their global attitudes and awareness. Another result that emerged is that the global literacy levels of prospective teachers studying in the English language teaching and social studies teaching departments are mostly higher than those studying in other departments; It is the prospective teachers studying in the preschool teaching department who are mostly the lowest. When the results obtained within the scope of the research are examined, it is understood that various factors are effective on the global literacy levels of prospective teachers. It has been determined that the global literacy attitude levels of prospective teachers are generally high, while their global participation levels are lower. According to these results, it can be said that integrating education on global events and global interactions more intensively into the curriculum and educational goals will provide positive feedback. For this reason, various project-based learning methods, digital education tools that encourage international interaction, and learning platforms where interaction is at the forefront can be used to increase the global participation awareness of prospective teachers. The global literacy levels of prospective teachers show significant differences according to age level. Accordingly, presenting content specific to different age and grade levels can be beneficial in terms of increasing the level of global literacy. It has been determined that following current events taking place globally has a positive effect on the global literacy of prospective teachers, especially in terms of global awareness. For this reason, seminars encouraging the correct use of social media applications, various workshops, and similar applications can be organized to increase the knowledge of prospective teachers about current developments. Similarly, it was found that being a member of communities related to globalism positively affects the global participation and awareness of prospective teachers. In this context, it is thought that increasing the quality and quantity of communities related to globalism and making them more widespread may be beneficial. Finally, the differences determined between the departments indicate that customized training materials and targets should be determined for each department. In addition, the methods of developing global literacy applied by the social studies teaching and English language teaching departments can be identified and integrated into other departments. In addition, it is thought that encouraging prospective teachers studying in different teaching departments to come together and develop interdisciplinary projects may also be beneficial.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29* Sayı: 2 * (626-644)

Başarılı Kadın Sporcularda Meslek Spor Bağlamında Çift Kariyer*

Dual Career in The Context of Occupation and Sports for Successful Female Athletes

İlke Özyüksel Mihrioğlu** Murat Kalfa***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 31.10.2024
Kabul Tarihi: 08.12.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1577112

Anahtar Sözcükler:
Çift kariyer
Kadın
Kariyer
Kadın Sporcu

ÖZET

Araştırmada, geçmiş faal spor hayatında başarılı olan kadın sporcuların bugünkü mesleklerindeki başarı durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Katılımcı deneyimlerini ve görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yararlanılmıştır. Araştırma grubu, geçmiş faal spor hayatında başarılı olan ve bu süreçte aktif bir şekilde çift yönlü kariyer olgusuyla yaşamlarını sürdürmüş olan 5 kadın sporcudan oluşmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kadın Sporcularda Çift Kariyer" başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde bireysel görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde ise nitel içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Tümdengelim tema uygulaması aracılığıyla "eğitim hayatı ve spor kariyeri", "sosyal yaşam (aile-antrenör-kulüp-arkadaş) ve spor kariyeri" ve "mesleki yaşam ve spor kariyeri" temalarına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları sporcuların, katılımcıların gerek eğitim, sosyal ve mesleki yaşam alanları gerekse spor kariyerlerinde başarılı olmak adına ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını sunmaktadır. Diğer yandan sporcuların çift yönlü kariyer süreçlerinde kariyer planlaması, danışma ve mesleki kariyer geçiş süreçleri konularında gerekli desteğin verilmesini ihtiyacı duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, çift yönlü kariyer sürecine yönelik desteğin artırılması hususunda farkındalığın artırılması yönünde duyulan ihtiyaç bağlamında kişi, kurum ve kuruluşlarca destek mekanizmalarının yaygınlaştırılması gerekliliği ortaya konmuştur.

Article Information

Submission: 31.10.2024
Acceptance:08.12.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1577112

Key Words:
Dual career
Woman
Career
Female Athletes

ABSTRACT

The study aims to examine the success of female athletes who were successful in their past active sports life in their current professions. A basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was utilized to reveal the experiences and views of the participants in detail. The research group consists of 5 female athletes who have been successful in their past active sports life and have continued their lives with the dual career phenomenon in this process. The number of participants was determined based on data saturation. A semi-structured interview form titled "Dual Career in Female Athletes" was used as a data collection tool. The individual interview method was used in the data collection process. The qualitative content analysis method was used to analyze the data. Through the deductive theme application, the themes of "educational life and sports career", "social life (family-coach-club-friends) and sports career" and "professional life and sports career" were reached. The research results present the difficulties athletes and participants face in success in their educational, social, and professional lives and sports careers. On the other hand, it was concluded that athletes need the necessary support in career planning, counseling, and professional career transition processes in two-way career processes. According to the research, it was revealed that individuals, institutions, and organizations should intensify support mechanisms to raise awareness about increasing support for the dual career process.

Atıf İçin

Mihrioğlu, İ. Ö. & Kalfa, M. (2025). Başarılı kadın sporcularda meslek-spor bağlamında çift kariyer. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 626-644. doi: 10.20296/tsadergisi.1577112

* Bu çalışma Gazi Ünivesitesinde İlke Özyüksel Mihrioğlu tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Ankara, ilkeozyuksel@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6044-3693
*** Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yönetim Bilimleri AD., Ankara, mkalfa@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9809-7282

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Bireyler, yaşamları boyunca belirli aşamalardan geçerek çeşitli rollerle birlikte gelişim gösterirler. Gelişim dönemlerine bağlı olarak, bu rollerin getirdiği sorumluluklar bazı dönemlerde daha yoğun bir şekilde ortaya çıkabilir ya da roller birden fazla dönemde kendini göstererek sorumlulukların artmasına neden olabilir. Bireyin eğitim öğretim ve çalışma yaşamı, zaman açısından çok fazla yer tutan bölümlerdir. Eğitim öğretim sürecinde veya sonrasında çalışma hayatıyla ilgili olarak çok yönlü kariyerden bahsedilebilir. İnsanların günlük yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği, kariyer seçimleri ile şekillenen iş hayatları; yaşam tarzlarını, ekonomik kazançlarını, sosyal statülerini ve psikolojik iyi oluşlarını etkileyen önemli bir süreci kapsamaktadır. Yetenekli bireylerin kariyerleri açısından daha fazla bilgiye sahip olmaları, iyi bir kariyere sahip olmaları için oldukça önem arz etmektedir. Bununla birlikte çeşitli kariyer fırsatlarını değerlendirmede de zorluk yaşayabilecekleri göz önünde bulundurularak, kariyer planlamasının nasıl yapılması gerektiğini de iyi öğrenmelidirler. Karakaş, Esen ve Uslu'ya (2021) göre son dönemlerde, yalnızca bir mesleğe yönelim olgusunun ön planda olduğu geleneksel kariyer anlayışının yerine, uzun vadede bireyin gelişimine odaklanan ve tabakalı bir yapı şeklinde ortaya çıkan çift yönlü kariyer yaklaşımı öne çıkmaktadır.

Değişken dinamiklerle uyumlu ve sınırsız kariyer anlayışıyla örtüşen çok yönlü bir boyut kazanan kariyer kavramı, 1990'ların sonlarında oldukça önem kazanmıştır (Baruch, 2014). Çift yönlü kariyer de, her iki meslek alanında da özel uzmanlık ve deneyim gerektiren, bireye farklı alanlarda statü, unvan ve kariyer olanakları sunan bir süreçtir. Çift yönlü kariyer genel olarak, bir bireyin aynı anda birden fazla kariyer yolunda ilerlemesi veya en az iki farklı alanda kariyer, statü ya da unvan elde etmesi olarak tanımlanır (Stambulova, 2010). Bu kavram, bireyin kendi kariyerini dönüştürme sorumluluğunu üstlendiği, özellikle de bireyin kendi inisiyatifiyle yöneldiği yeni bir kariyer şekli ya da yönelimi olarak da ele alınmaktadır (Hall, 1996). Bu bağlamda, bireyler eğitim süreçlerini sürdürürken kariyerlerini de devam ettirebilmekte ve daha sonra hem eğitim aldıkları alanda hem de eğitim dışı alanlarda mevcut kariyerlerine devam etme olanağı bulmaktadırlar (Drucker, 2003). Ancak, bireysel farklılıklar göz önüne alındığında, bu durumun sürdürülebilirliğini sağlamak oldukça zordur. Çift kariyer alanında aynı anda ilerlemeyi hedefleyen bireyin enerjisini ve yetkinliklerini tek bir alanda yoğunlaştırmak yerine iki farklı alana yayması, başarı olasılığını olumsuz yönde etkileyebilir (Şimşek ve Öge, 2014). Bu iki alanı birlikte başarılı bir şekilde devam ettirmeye çalışan bireylerin bir kısmını da sporcular oluşturmaktadır. Özellikle kendi branşlarını meslek edinmiş olan sporcular sahip oldukları sorumluluklar ve adanmışlık seviyeleri farklı koşullarda hayatlarını devam ettirme ve zorluklarla baş etme gibi yoğun süreçlerden geçmektedir.

Sporcuların yetenek gelişimi ve branşlaşma süreçleri, akademik hayatlarıyla paralel olarak ilerleyen uzun soluklu bir süreçtir (Wylleman ve ark., 2013). Öte yandan, profesyonel olarak üst liglerde yer alma ve bu seviyeyi sürdürme süreci, genelde üniversite yıllarını da kapsamaktadır. Zaman alıcı ve yorucu bir görev olarak değerlendirilebilecek sportif kariyer, aynı zamanda heyecan verici ve keyifli bir deneyim sunmaktadır. Sporcular, akademik başarı ve sportif gelişim hedeflerini aynı anda gerçekleştirmeye çalışırken, yoğun bir yük altında bulunmaktadırlar. Bu durum, onların zamanlarını etkin bir şekilde yönetmelerini gerektirmektedir (De Knop ve ark., 1999).

Tüm bireylerin kendi kariyerlerinden sorumlu olduğu düşüncesiyle hem sporcu hem de çift yönlü kariyer süreci yaşayan kişilerden de hayatlarını idame ettirmeleri ve başarılı olmaları beklenmektedir. Ancak süreçte pek çok zorlukların, sporcuların hem eğitim hem de spor hayatında elde etmek istedikleri başarılar açısından sorun yaratmaması gerekmektedir. Spor kariyerini geliştirmekle ilgili büyük çaba sarf eden sporcuların diğer yaşam alanları için gelişim sürecini yönetmesi çok zordur (Capranica ve Millard-Stafford, 2011; Conzelmann ve Nagel, 2003; Torregrosa ve ark., 2015; Wylleman ve Lavallee, 2004). Çift kariyer, eğitim hayatını ve sportif kariyerini sürdüren sporcular açısından değerlendirildiğinde, bir alanda kazanılan becerilerin diğer alana aktarılabilmesi ve bu becerilerin orada kullanılabilmesi yeteneği, spor ve öğrenim entegrasyonunun kısa ve uzun vadede fayda sunmasına olanak sağlamaktadır (Storm ve diğerleri,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2021). Sporcuların kariyerleri boyunca psikolojik, sosyal, akademik ve finansal alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaştıkları, gelişimsel bir perspektiften değerlendirildiğinde daha net bir şekilde görülmektedir (Aunola ve ark., 2018). Diğer taraftan, seçkin öğrenci- sporcuların karşılaştığı temel zorluklardan biri, üst düzey spor faaliyetlerine yapılan yatırımları eğitim veya iş hayatıyla birleştirme gerekliliğidir (Wylleman ve Reints, 2010). Hem spor kariyeri hem de eğitim kariyerini birlikte sürdüren bireyler üzerine yapılan araştırmalarda, bir yanda spora öncelik vermek diğer tarafta eğitim ve mesleki kariyere öncelik vermeye kadar zorlu deneyimleri içeren bir süreklilikten bahsedilmektedir (Stambulova ve ark., 2015). Bu sebeple sporcuların bu esnada ve sonrasında kariyer planlamalarının doğru bir şekilde yönlendirilmesi elzemdir (Hackfort ve ark., 2005; Wylleman ve Reints, 2010). Bu alanlarda aktif olarak başarılı bir yaşam sürdürmeye odaklanmış olan sporcular, eğitim ya da yaşam gerekliliklerini yerine getirmeye çalışırken sporu bırakma eğiliminde olabilirler. Sporcuların, spor ortamı kazanımlarını en yüksek seviyeye ulaştırmak (Koçak ve ark., 2023), spor kariyeriyle birlikte diğer alanların bir düzen içerisinde yürütülmesi ve olumlu geri dönütler alınması için desteklenmesi gerekmektedir. Sunulan desteğin içeriği, geçmiş tecrübeler, mevcut durum ve gelecek planlarıyla alakalıdır. Bu gelişimsel geçişleri barındıran planlar, birbiriyle uyumlu ve etkileşim içerisinde olmak zorundadır (Ryba ve ark., 2017).

Kariyer alanında yer alan geçişler, sporcuların spor ortamında ya da hayatın farklı alanlarında başarıyla ilerleyebilmek için karşılamaları gereken bir dizi talebi içeren kariyer gelişimindeki kritik dönüm noktalarıdır. Sporcuların yaklaşan geçiş taleplerine ilişkin farkındalıklarını artırmak ve bu süreçle etkin başa çıkma stratejileri için gereken kaynakları geliştirmelerine olanak sağlamak, kariyer geçiş süreçlerinde meydana gelebilecek sıkıntıların önlenmesine katkı sağlamaktadır (Alfermann ve Stambulova, 2007). Geçişlerde belirli bir denge sağlanması, sporcuların antrenman, müsabaka, akademik eğitim veya mesleki yaşamları arasında denge kurma çabaları açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (De Knop ve ark., 1999). Geçişlerde sağlanan denge, her bir birey için aynı sürece sahip değildir. Geleneksel yöntemlerin varlığıyla birlikte ihtiyaç dahilinde farklı yöntemler, bireysel farklılıklar açısından değerlendirilmeye alınmalıdır. Sürecin merkezine bireyi alan yaklaşımlar daha işlevsel bulunmaktadır (Uslu ve Çubuk, 2015). Bu durumda optimal kariyer geçişleri büyük önem taşımaktadır. Sporcuların hem sportif kariyerlerini hem de akademik ve kişisel yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli olan optimal çift kariyer dengesi, sporcuların sağlık ve iyilik hallerini koruyarak hem sportif hedeflerine ulaşmalarını hem de akademik ve sosyal yaşamlarında denge kurmalarını amaçlayan bütüncül bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Stambulova ve Wylleman, 2015). Optimal çift kariyer, sporcuların hayatlarının farklı alanlarını dengede tutmak ve onları spor kariyerlerinden sonraki aşamalara hazırlamak amacıyla öne sürülen bir çözüm olarak görülmektedir (Küttel ve ark., 2020).

Literatürde bireyin pek çok alandaki gelişimi açısından çift yönlü kariyer, kişinin hayat boyu fiziksel, sosyal ve psikolojik yönden gelişimi için düzenleyici bir kademeyi temsil etmektedir (Cartigny ve ark., 2021). Üst seviyedeki sporcularda kariyer gelişiminin bireysel olarak belirlenmesinin ötesinde çevresel faktörlerden de etkilendiği bilinmektedir (Sum ve ark., 2017). Bu alanda yer alan kabiliyetli sporcuların kariyerleri için gerekli talepleri karşıyalabilme yolunun yine kendilerini kaynak olarak kullanmaları gerekliliği belirtilmektedir (Alfermann ve Stambulova, 2007; Debois ve ark., 2015; Hunter, 2004; Stambulova ve Wylleman, 2015). Ancak sporcunun güçlü yanlarının rehberlik hizmetleri ile desteklenmesi gerekmektedir (De Subijana ve ark., 2015). Kariyer yolunda tek yönlü gelişimin önüne geçmek amacıyla farklı model ve stratejiler daha çok alanda kullanılmalı ve geliştirilmelidir. Bu strateji ve politikaların, sporcuların kariyerlerini noktalamaları durumunda farklı kariyer geçişlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmelerinde faydalı olacağı vurgulanmaktadır (Koçak ve ark., 2023; Wylleman ve Lavallee, 2004; Wylleman ve ark., 2013). Bahsi geçen model ve stratejiler, sadece öğrenci-sporcu açısından değil, aynı zamanda kariyerinde ilerlemeyi düşünen kişiler özelinde de kayda değer katkılar sunabilir. Alanyazında yer alan çalışmalarda, sporda üst düzey performans ile akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki olduğuna dair bazı kanıtlar bulunsa da (Adler ve Adler, 1985; Purdy ve ark., 1982), yetenekli sporcuların bu alanlarda başarılı olmak için yüksek bir motivasyona sahip olmayla ilgili olumlu yönde eğilim sahibi olduklarını (Durand-Bush ve Salmela, 2002; Lupo ve ark., 2015; Lupo ve diğerleri, 2017; Umbach ve ark., 2006) fakat her alanda başarılı olmanın zorluklar içerdiğini

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kanıtladıklarını göstermektedir (Stambulova ve Wylleman, 2015). Öte yandan çift yönlü kariyer, hayatlarını spor yoluyla kazanmak amacıyla bu ortamda bulunmayan bireyler açısından da iyi bir yol olarak görülmektedir (Baron-Thiene ve Alfermann, 2015). Bunun yanı sıra farklı araştırmalarda, spor ve mesleki açıdan sarf edilen çabaları etkili ve aktif bir biçimde yönetmenin, spor sonrası kariyer geçişini olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Miller ve Kerr, 2002; Ryba ve ark., 2017; Taylor ve Lavallee, 2009).

Çift kariyere sahip sporcuların, gereken kariyer yeterliliklerinin yanında farklı niteliklere sahip olmaları yoluyla başarılı bir yaşam tarzına sahip olmaları olasıdır. Sporcuların aktif spor yaşamları boyunca paralel olarak farklı kariyer seçeneklerini değerlendirmeleri, gelecekleri için önemli bir yatırımdır. Çift kariyerli sporcular, spor ve akademik çalışmalarının yanı sıra, bireysel gelişimleri ve sosyal rolleri doğrultusunda da çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Hem yüksek performans gösterme gerekliliği hem de akademik başarıyı sürdürme ihtiyacı, sporcuları önemli ölçüde zaman ve enerji harcamaya zorlamaktadır. Bu durum, sporcuların psikososyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek stres, yorgunluk ve motivasyon kaybı gibi sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca, sosyal ilişkiler, aile hayatı ve diğer kişisel sorumluluklar gibi faktörler de sporcuların yaşamlarında önemli bir yer tutmakta olup, bu dengeyi sağlamanın zorluğu, çift kariyerli sporcuların karşılaştığı en büyük engellerden biridir (Cosh ve Tully, 2015; De Brandt ve ark., 2017; Wylleman ve Lavallee, 2004). Sporcu gençlerin hem kendi spor kariyerleri hem de akademik başarıları, birbirini destekleyen ve tamamlayan unsurlardır. Bu nedenle, spor organizasyonlarının, sporcuların eğitim ve mesleki gelişimlerine özel önem vererek, onların hem sportif hayatta başarılı olmalarını hem de gelecekteki yaşamlarına daha iyi hazırlanmalarını sağlamaları gerekmektedir. Sporcuların profesyonel kariyerlerinin planlanması ve yönetimi sürecinde, bireysel farklılıklar ve sporun multidisipliner yapısı göz önünde bulundurularak hem bütünsel hem de bireysel destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Sporcuların kariyerlerinin hayatlarının önemli bir parçası olması nedeniyle hem spor yaşamları boyunca hem de spor sonrası dönemde başarılı ve sürdürülebilir bir kariyer inşa etmeleri için gerekli destek ve imkânların sağlanması gerekmektedir. Ülkemizde sporla ilgili olarak çift kariyer alanında yapılmış çalışmalar daha çok öğrenci-sporcu çift kariyer çalışmaları, (Koçak, Ağar ve Karadağ, 2024; Semiz, 2018; Koçak, Sönmez ve Doğusan, 2023; Bozyiğit ve ark., 2022, Urhan ve Fişne, 2022; Uslu, 2022; Yılmaz, 2020) ve çift kariyer yetkinliğinin belirlenmesi (Karadağ ve Aşçı, 2023) yer alırken; meslek-spor çift kariyer çalışmalarına sınırlı sayıda rastlanmıştır (Mihrioğlu ve Kalfa, 2024). Bu çalışma daha önce rastlanılmayan meslek-spor çift kariyerini ele alarak literatüre yeni bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada geçmiş faal spor hayatında başarılı olan kadın sporcuların bugünkü mesleklerindeki başarı durumları irdelenerek, sporda başarılı olmaya çalışırken kariyerini de planlamaya çalışan kadınlara yol gösterilmeye çalışılmıştır. Bu kapsam da araştırma problemi aşağıdaki gibidir;

Çift kariyer yapmaya çalışan kadın sporcuların yaşadığı problemler ve çözümleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amacıyla, temel nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, bireylerin çevrelerinde meydana gelen olayları, süreçleri ve deneyimleri nasıl algıladıklarını, anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını ortaya koyan, sosyal yapılandırmacı ve yorumlayıcı bir yaklaşıma dayalı bir yöntemdir (Merriam, 2002). Temel nitel araştırma deseni, diğer nitel araştırma desenlerinden farklı olarak, belirli bir metodolojiye bağlı kalmaksızın, araştırmanın amacına veya sürecine göre esnek bir yaklaşım izlemeye olanak tanır. Ayrıca, teori üretme (gömülü teori deseni), bir fenomeni anlamlandırma (fenomenolojik desen) ya da sınırlı bir sistemin bütüncül bir temsili gibi hedeflere odaklanmaksızın, daha çok keşifçi bir anlayışla karakterize edilir (Lim, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş geçmiş faal spor hayatında başarılı olan ve bu süreçte aktif bir şekilde çift yönlü kariyer olgusuyla

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaşamlarını sürdürmüş olan 5 kadın sporcudan oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme, bir araştırma sorusuna yanıt bulmak için, belirlenen özellikler taşıyan katılımcıların amaçlı olarak seçildiği bir örnekleme türüdür (Patton, 2014). Bu doğrultuda; başarı kriteri olarak milli takım seviyesinde ülkemizi temsil etmiş sporculuk kariyerine sahip olmanın yanı sıra farklı bir meslekte kariyer yaşamını birlikte yürütmüş olan sporcular araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcı sayısı belirleme aşamasında veri doygunluğu kavramına uygunluk esas alınmıştır. Nitel araştırma yönteminde veri doygunluğu, verilerden başka yeni bir bilgi elde edilemediği ve sonrasında bilgide tekrara düşüldüğü anı ifade etmektedir (Braun ve Clarke, 2019). Katılımcılara ait demografik bilgilere aşağıdaki tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcılara ait demografik bilgiler*

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim düzeyi	Meslek	Branş	Spor yaşı
K1	Kadın	62	Doktora	Spor yöneticisi	Atletizm	6
K2	Kadın	32	Yüksek lisans	Spor müşaviri	Güreş	13
K3	Kadın	47	Lisans	Spor yöneticisi	Atletizm	20
K4	Kadın	42	Yüksek lisans	Spor danışmanı	Okçuluk	8
K5	Kadın	36	Doktora	Akademisyen	Hentbol	16

Veri Toplama Araçları

Geçmiş faal spor hayatında başarılı olan kadın sporcuların bugünkü mesleklerindeki başarı durumlarının incelenmesi amacıyla yüz yüze görüşme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından "Kadın Sporcularda Çift Kariyer" başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. İlk aşamada konuya ilişkin literatür incelenmiştir. Daha sonra ise problem durumu tanımlanmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunun son hali ve görüşme formunun geçerliliği ise alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Soruların anlaşılır, açık ve yalınlığı kontrol edilmek üzere 2 sporcu ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonunda genel temel olarak 3 ana tema elde edilmiştir. Bunlar; "eğitim hayatı ve spor kariyeri", "sosyal yaşam (aile-antrenör-kulüp-arkadaş) ve spor kariyeri" ve "mesleki yaşam ve spor kariyeri" temalarıdır. Görüşme formunda yer alan demografik bilgi edinmek amacıyla hazırlanan temel sorular, kapalı uçlu olarak hazırlanmıştır. Sonraki aşamada, sporculara yarı yapılandırılmış bir formatta hazırlanan çift yönlü kariyer deneyimlerinin anlaşılması amacıyla tümdengelim yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Katılımcılara görüşme formunun içeriği belirtilirken gönüllülük esası temel alınmıştır.

Bu bağlamda katılımcılara demografik bilgilerini içeren, eğitim motivasyonlarına yönelik, çift yönlü kariyer motivasyonlarına yönelik, çift yönlü kariyer memnuniyetlerine yönelik ve çift yönlü kariyer sürecinde karşılaşılan olumsuz durumlar ile çift yönlü kariyer olgusu içerisinde yaşamını sürdüren sporcular özelinde önerilerini içeren cevaplar alınması yönünde sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının belirlediği genel bir çerçeve ve temalar doğrultusunda, katılımcıların deneyim ve görüşlerini derinlemesine keşfetmeyi amaçlayan esnek bir nitel veri toplama yöntemidir (Merriam ve Tisdell, 2005). Bu yöntemde, araştırmacı önceden hazırlanmış bir soru rehberi kullanmakla birlikte, görüşme sürecinde ortaya çıkan yeni temalara ve katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda sorularını uyarlayabilir ve böylece, hem araştırmanın amacına yönelik veriler elde edilirken hem de katılımcının kendi perspektifinden konuyu ifade etmesine olanak tanınır (Rubin ve Rubin, 2005; Whiting, 2008).

Uygulama

Veri toplama süreci aşamasında bireysel görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bireysel görüşme; katılımcıların kişisel perspektiflerini anlamak için kullanılan, yüz yüze gerçekleştirilen nitel bir araştırma yöntemidir. Bu bağlamda araştırma grubunda yer alan 5 katılımcı ile bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak bireylere, çalışma öncesinde araştırmanın amacı, içeriği ve süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Görüşme sırasında ses kayıtları alınacağı ve katılımcıların kişisel bilgileri (isim gibi) gizli tutulacağı konusunda bilgilendirme yapılmış ve bu

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bilgileri içeren bir gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Bireysel görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmecinin tüm dikkatini katılımcıya vermesine olanak sağlayan, daha tarafsız bir yöntem olan ses kaydı tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel içerik analizi, metinsel verilerin sistematik olarak incelenerek, bu verilerden anlamlı temalar, kategoriler ve kavramlar çıkarmayı amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir. Bu tür araştırmalarda, içerik analizi ve veri toplama sürecinin birlikte yürütülmesi, kategorilerin ön çalışma yapılarak belirlenmesi önerilmektedir (Forman ve Damshroder, 2007). Tümdengelimli tematik analiz yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, veri toplama araçları ve süreci, önceden belirlenen kategorilere uygun olarak yapılandırılmıştır. Tümdengelim tema uygulaması; konu ve analiz amacının belirlenmesi, tema belirlenmesi, kodlamaya ait kıstas belirlenmesi, veri atamalarının yapılması, kategori ve kod kontrolü, son kontroller ve bulguların yazımı ile yorumlanması şeklinde gelişen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Mayring, 2014). Bu anlamda, veri analizi süreci içerisinde ilk olarak sporcuların kimlik bilgileri K1-K5 biçiminde şifrelenmiştir. Ses kaydıyla edinilen veriler deşifre edilmiş ve metne dökülmüştür. Metinler, katılımcıların bilgisi dahilinde doğrulukları yönünde teyit alınmıştır. Daha sonra ise belli başlı yığın veri azaltılmıştır. En son aşamada, verilere göre belirlenmiş olan tema ve kategoriler altında veri ataması yapılmıştır. Kategori ve kodlar açısından son kontroller yapıldıktan sonra da bulguların yazımı ve yorumlanması süreci gerçekleştirilmiştir. Her bir kod özelinde, belirlenmiş olan tema ve kategorilere veri atamaları gerçekleştirilmiş, alt kategori ve kodlar için revizyon kontrolleri yapılmış, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Her bir kod için, araştırmacı tarafından temsil değeri yüksek olduğu düşünülen katılımcı ifadeleri birebir, doğrudan alıntılanarak çalışma içerisinde yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının veri toplama süreci aşamaları gibi tüm süreçleri titizlikle ve önyargısız bir yaklaşımla yürütmesi, veri analiziyle elde edilen bulguları da bu doğrultuda yorumlayarak sunması anlamına gelir. Bu sayede, araştırmanın sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği artırılır. Güvenirlik ise, bir araştırmanın bulgularının tekrarlanabilirlik ve tutarlılık düzeyini ifade etmektedir (Merriam, 1995). Bu bilgiler ışığında, araştırmada veri toplama süreci ile veri analizi süreci aşamalarında alanında uzman 3 öğretim üyesi görüşlerine başvurma ve teyit alma yöntemlerine başvurulmuştur. Metne dönüştürülen veriler sporculara doğruluğunun teyidi amacıyla tekrar sunulmuş ve geri bildirim alınmıştır. Hem araştırmacı hem danışman tarafından analiz edilen veriler kategoriler ve kodlar açısından da değerlendirilmiş, gerekli düzeltmeler detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Her bir aşama titizlikle ve şeffaf bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmada yer alan sporcular eksiksiz bir biçimde bilgilendirilmiş ve katılımları gönüllülük esasına dayandırılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, tümdengelim tema uygulaması aracılığıyla araştırma kapsamında belirlenmiş olan “eğitim hayatı ve spor kariyeri”, “sosyal yaşam (aile-antrenör-kulüp-arkadaş) ve spor kariyeri” ve “mesleki yaşam ve spor kariyeri” temalarına ait bulgular ve sporcu ifadelerine birebir yer verilmiştir.

Eğitim Hayatı ve Spor Kariyeri Temasına İlişkin Bulgular

Sporculara yöneltilen sorulara verilen cevaplar özelinde eğitim hayatı ve spor kariyeri temasına ait bulgular incelendiğinde; sporcuların büyük bir bölümünün spor kariyerini sürdürürken aynı zamanda eğitim hayatına devam ettiği bilinmektedir. Bunun yanı sıra başarılı sporcular olarak eğitim hayatında yaşadıkları sıkıntıları da ifade etmişlerdir. Eğitim hayatlarına yönelik sorulan sorulara verilen birkaç cevap örneği aşağıda yer almaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

K1: "…Milli takım kamplarım ve yarışmalarım nedeniyle okul yönetimi ve diğer hocaların yeterli anlayışı göstermemesi ve alternatifler sunmaması beni bu iki alanda da başarılı bir birey olma konusunda zorladı. Hem uzun süreli kamplar hem de sonrasında derslerime yeterince konsantre olmakta zorlanmam kimi zaman kendimi başarısız olma korkusuyla karşı karşıya getiriyordu."

K2: "Lise eğitimim esnasında beden eğitimi ve spor öğretmenim sayesinde hem spor kariyerim hem de yüksek öğretim yaşamım şekillendi diyebilirim…Öğretmenim yeteneklerimin farkında ve beni doğru şekilde yönlendirme konusunda oldukça hevesliydi... Gerek antrenmanlarıma gösterdiğim özen gerekse bu zaman dışında bana kalan kısımda ders çalışmam olsun, başarılı olmamı sağladı…Bazen okulda sporun içinden gelmeyen kişilerin anlayışsızlıkları ve destek olmamaları maalesef yaşadığım sıkıntılar arasındaydı. Durum böyle olunca spor kariyerimdeki yoğunlukla birlikte duygusal olarak ne kadar çalışsam da başaramayacak mıyım acaba diye sormama sebep oluyordu."

K5: "Erken yaşta başlayan spor kariyerim lise eğitimim devam ederken farklı bir bölüm okuyor olsam da sonrasında spor alanında eğitimimi sürdürmem konusunda yönlendirici bir faktör oldu. En büyük yoğunluğu lise eğitimim esnasında yaşadım diyebilirim. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği okumak adına şehir değişikliği yaşamam kaçınılmazdı. Böylelikle spor kariyerim için de o şehirde farklı alternatif yolları bulmam gerekti. Spor bilimleri alanında daha çok sahadan gelen öğretim üyelerinin olduğu bir fakültede olmak fark yaratıyor gerçekten. Yine de zorlanmamak elde değil. Çünkü gün içerisinde katıldığım antrenmanlar bu esnada eğitim hayatımın başarılı bir şekilde sürdürmemin gerekliliği bazen yorabiliyor."

Sosyal Yaşam (Aile-Antrenör-Kulüp-Arkadaş) ve Spor Kariyeri Temasına İlişkin Bulgular

Sporculardan alınan cevaplar doğrultusunda; sporcuların büyük bir bölümünün spor kariyerleri ile sosyal yaşantıları arasında kaldıkları fakat başarılı olmak adına spor kariyerlerine daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların aile bireylerinden destek görenlerin olduğu kadar destek olmayanlarında olduğunu ifade etmişlerdir. Spor kulüpleri özelinde ise desteklerini hisseden katılımcılar olduğu kadar herhangi bir destek hissetmeyen katılımcıların olduğu tespit dilmiştir. Sosyal hayatlarına yönelik sorulan sorulara verilen birkaç cevap örneği aşağıda yer almaktadır.

K1: "Çift yönlü kariyer yürütürken beden eğitimi ve spor öğretmenimin desteği oldukça büyüktü. Ailem ise milli takıma girinceye kadar spor yapmamı desteklemedi, yasaklar koydu ve sadece eğitim hayatıma konsantre olmam konusunda baskı yaptı. Bunun yanı sıra sosyal çevreye zaman ayırmam azaldı. Daha çok beraber spor yaptığım arkadaşlarımla sosyalleşmem artı. Antrenörlerim açısından ise çift yönlü kariyer yapıyor olmam her zaman desteklendi ve sporun yanı sıra mutlaka okuluma düzenli devam etmem ve mezun olmam teşvik edildi. Ancak aynı şeyi kulüp bazında söyleyemeyeceğim. Herhangi bir yönlendirme de bulunulmadı. Benim açımdan yani daha uzun yıllar spor kariyerimi sürdürebilmem için ailemin ve kulüp desteğinin daha fazla olması daha fazla ilerleme kaydetmemi sağlayabilirdi. Milli takımda daha uzun yıllar yüksek performans sergileyebilirdim."

K2: "Genel anlamda aile ve antrenörlerimin başarılı bir sporcu olacağıma ve bu esnada ne iş yaparsam yapayım başarabileceğime yönelik inançları vardı. Onun dışında kendim başarmak zorundaydım…Aile bireyleri arasında kimi zaman eğitim, çalışma hayatı ve spor kariyerim konusunda fikir ayrılıkları yaşanıyordu. Bunların dışında arkadaş ortamı konusunda ise maalesef istediğim desteği bulamadım. Birçok arkadaşımla bu sebepten dolayı hani aramızın açıldığını söyleyebilirim...Spor kariyerim ve bunun yanı sıra birlikte yürütmeye çalıştığım bir hayatın içerisinde arkadaş desteği yoksa ben de kendi yoluma gitmeyi tercih ederim. Spor kulüpleri anlamında ise çok zorlu bir durumla karşı karşıya değilsem herhangi bir yönlendirme ya da müdahaleyle karşılaşmadım. Tüm planlamayı ben yapmalı, başarılı olmalıydım yani."

K3: "Spor kariyerimle birlikte çift yönlü kariyer yaşantımda herhangi bir destek aldığımı düşünmüyorum. Ailemle alakalı kısma gelecek olursam orada gerekli desteği kesinlikle

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

görüyordum. Ailem her zaman en büyük destekçim olmuştur. Öte yandan ben hayatını planlı yaşayan biri olarak profesyonelce arkadaşlık ve diğer sosyal ilişkilerimi de iyi bir şekilde yürüttüm. Antrenörüm ise eğitim hayatım, sosyal hayatım ve spor kariyerim konusunda eş zamanlı yürütme konusunda hazırlamış olduğu çalışma programlarını başarılı bir şekilde uygulayarak destek oldu. Spor kariyerim esnasında ve sonrası için yaptığım tüm planlarımda kulüp yöneticilerim kariyer hedeflerimi destekler pozisyondaydı."

K4: "Ailem çift kariyer yürütmemi çok olumlu karşıladı. Sadece ilk etapta ben çok başarılı bir öğrenciydim. Gerek lise yıllarımda gerek üniversite yıllarımda. İlk spor kariyerime devam etmek istediğimi söylediğimde "Bu kadar yıl okudun. Sporcu mu olacaksın?" diye sorduğunda üzüldüm. Ama eğer kendinizi iyi tanıyorsanız ve bir yolda ilerlemek istiyorsanız bazen başkalarına ne söylediğini kulak tıkamanız gerekiyor… Antrenörümün çift kariyer sürecine bakışı olumluydu… Antrenörüm her zaman benimle çok gurur duydu… Kulüp yöneticilerinden de herhangi negatif bir geri dönüş, hiçbir zaman yaşamadım her zaman için bu anlamda destek oldular. Ama bence benim başarılı sportif profilim, sporcu profilim bu süreci yönetmemdeki büyük katkılardan bir tanesiydi. Bir yerden bir anlayış görmek istediğiniz zaman o profili o isminiz birçok kapıyı açabiliyor diye düşünüyorum. Spor kariyerimde sosyal anlamda tabii ki zorlandığım anlar da oldu. Katılmam gereken bir programın kampıma denk gelmesi bazen duygusal anlamda zorlanmama sebep olabiliyordu."

K5: "Spor kariyerimle birlikte hem eğitim hem de daha sonrasında meslek hayatımı sürdürmemin zor olacağı kaygısından olsa gerek maalesef ilk dönemlerde aile desteğini hissedememiştim. Ancak daha sonrasında başarılı olmam farkındalıklarının artmasını sağladı. Sosyal çevre ve arkadaşlıklar anlamında gelgitlerin yaşanabildiğini belirtmem gerekiyor. Onlarla aynı boş vakte sahip olup aktivitelere katılamıyor olmanız negatif algılanabiliyor. Bazen bir dönemi bu yüzden kaçırmış gibi hissedebiliyorsunuz. Ancak kazandığınız başarılar ve bunun devamında hayatınızın iyi bir biçimde şekillendiğini görmek keyif veriyor...Diğer yandan antrenör ve kulüp yöneticilerimizden de pozitif yönlendirmeler oluyordu."

Mesleki Yaşam ve Spor Kariyeri Temasına İlişkin Bulgular

Sporcuların verdikleri cevaplar bağlamında mesleki yaşam ve spor kariyeri ait bulgular incelendiğinde; sporcuların mesleki yaşam ve spor kariyerini birlikte yürütürken kişi ve kurumlardan gördükleri desteği önemsedikleri, kimi zaman sıkıntılar yaşansa da büyük bir bölümünün spor kariyerleri ile mesleki yaşantılarını iyi bir şekilde devam ettirebildikleri anlaşılmaktadır. Mesleki hayatlarına yönelik sorulan sorulara verilen birkaç cevap örneği aşağıda yer almaktadır.

K1: "Mezun olduktan 6 ay sonra çalışmaya başladım. Meslek seçimimde spor branşımın da etkisi oldu. Kariyer geçişimden memnunum çünkü şu an hayal ettiğim mesleği yapıyorum…Bir kadın olarak çift yönlü kariyer sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadım. Fakat her birey gibi karşılaştığım birtakım zorluklar vardı. Aile, kulüp ve devlet desteği sınırlı olunca özellikle sağlıklı beslenme, odaklanma, mental destek yönünden olumsuzluklar yaşanıyor. Bunlarla daha fazla çalışarak, daha az uyuyarak, kendi kendimi motive ederek ve sürekli her yönden gelişmeye çalışarak baş etmeye çalıştım. Bu süreç için kendimi bireysel çabayla ve sınırlı olanaklarla çift kariyeri yürütme mücadelesi veren kadın sporcun olarak tanımlayabilirim. Çift yönlü kariyer süreci yaşayan sporcuların kendi spor dallarındaki gelişmeleri takip etmesi, iyi bir networking oluşturması, hangi konuda desteğe ihtiyacı varsa o desteğin istenebileceği kurum ve kişiler hakkında bilgi sahibi olması, spor ve okulun yanında mutlaka farklı dallarda hobi sahibi olması, mutlaka bir yabancı dil öğrenmesi, kendi spor dalında genç sporculara ilham olması ve mentorluk yapması ve dünyada spor dışında olanları takip etmesi ile kendi kendini motive edebilmeyi öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum."

K2: "İyi derecelere sahip bir sporcu olarak mezuniyetimden hemen sonrası için kazandığım ilk atanma hakkını değerlendiremediğim için bir sonraki hakkımda daha titiz davrandım. Mesleki

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yönden neyi tercih edeceğim konusunda aslında spor branşım beni yönlendirdi diyebilirim. Sadece beden eğitimi ve spor öğretmeni olmak için çıkmış olduğum bu yolda hem sportif anlamda hem de mesleki anlamda memnun oldum. Ancak öğretmenlik mesleğimi sürdürürken yoğun kamp ve müsabaka programlarımdan dolayı sıkıntılar yaşadım. Daha doğrusu ben de öğrencilerimi öğretmensiz bırakmaktan hoşnut kalmadım. Bu durumda farklı bir geçiş planı yaparak başka bir birimde görevime devam ettim. Şu an öğretmenlik mesleğime devam edemiyor olsam da aktif bir spor kariyerine ve spor alanında geleceğe yönelik yenilikler planlayabileceğim bir mesleğe sahibim. Yaşanan zorluklardan bahsedecek olursak, bir kadın olarak branşım gereği oturmuş bir sistemin içerisinde olduğumdan dolayı bir sıkıntı yaşamadım..."

K3: "Kariyer geçişimi mezun olduktan 7 yıl sonra yaşadım. Bu mesleği seçmemde en büyük etken spor kariyerim oldu. Ancak şimdiki işimi gelecek hayallerime ulaşma noktasında ara bir basamak olarak görüyorum. Spor kariyerimle birlikte mesleki yaşantıma da devam ettim. Çift yönlü kariyer sürecinde ev – okul – antrenman üçgeninde en yıprandığım nokta gidiş gelişlerde yaşadığım ulaşım zorluğuydu. Her yere toplu taşıma ile gidip gelmek zorunda idim. Onun dışında okulda ve spor ortamında zorlandığımı düşünmüyorum. Bir kadın olarak yaşadığım zorluk ise, sözümü dinletmem gereken noktalarda bir erkek gibi tavır sergilemem gerektiğini düşündüğüm anlardı..."

K4: "Ben spor yaparken üniversiteye yani milli takım düzeyinde devam etmedim…Dolayısıyla benim çift yönlü kariyer deneyimim aslında öğrencilikle sporu bir arada yürütmek değil de iş yaşamıyla sporu birarada yürütmek şeklinde oldu. Milli takım kamplarına katılabilmek için rahat edebilmek için kamuda çalışmayı planladım. Çünkü özel sektörde çalışsaydım daha zorlanacağımı bilinceydim. Bunda da haklı çıktım. Milli takım kamplarına giderken çalıştığım iş yeri çok destek oldu…Kurumsal anlamda karşıma bir engel çıkmadı. Meslek seçimimde ise, çalışacağım yerin şartlarının uygunluğu daha belirleyici oldu. Hayalimdeki mesleği de yapıyor olmam bir artı teşkil ediyor…Gerek eğitim gerek iş yaşamından özellikle milli sporcuysanız ve böyle başarılı bir profiliniz varsa daha fazla anlayış görüyorsunuz…Kadın olduğum için farklı bir zorluk yaşamadım"

K5: "Spor kariyerim ve mezuniyetimden sonraki geçiş sürecim biraz sancılı olsa da lisansüstü eğitimim esnasında mesleki anlamda geçiş yaşama fırsatı elde ettim. Hayal ettiğim mesleğe yine branşım dolayısıyla sahibim ve tabii ki etkisi büyük oranda diyebilirim. Bir kadın olarak bu süreçleri yaşarken sıkıntı yaşamadım. Spor ortamında ve mesleki kariyer geçişinde ise karşılaştığım zorluklar oldu elbette. Bu gibi durumlarda bilginin gücüne ve sahadan aktarılan deneyimlere olan güvenimle planlı bir şekilde ilerleme yönünde çalıştım. Kendimi bireysel çabalarıyla, yılmadan yeni bir şeyler öğrenmeye eğilimi olan ve kendi kendini motive edebilen bir olarak tanımlayabilirim. Çift yönlü kariyer süreci yaşayan sporcuların kendilerini hem alan özelinde hem de alan dışı bilgi birikimine açık tutmaları ve çok yönlü gelişime odaklanmaları gerektiğini düşünüyorum."

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan "Eğitim yaşamı ve spor kariyeri", Sosyal yaşam (aile-antrenör-kulüp-arkadaş) ve spor kariyeri" ve "Mesleki yaşam ve spor kariyeri" temalarına yönelik katılımcılardan elde edilen bulgular değerlendirilecek ve literatürden faydalanılarak tartışılacaktır. Kolay takip edilebilir olması için temalara alt başlık açılmıştır.

Eğitim Hayatı ve Spor Kariyeri Teması

Elde edilen bulgular, sporcuların büyük bir kısmının hem spor kariyerlerini hem de eğitim hayatlarını aynı anda sürdürme gayreti içinde olduklarını göstermektedir. Ancak bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve zaman zaman bu iki alan arasında denge kurmakta zorlandıkları ortaya konmuştur. Katılımcıların ifadeleri, sporcuların eğitim ve spor kariyerlerini dengeli bir şekilde sürdürmeye çalışırken, karşılaştıkları en büyük zorlukların başında, zaman yönetimi ve okul yönetimi ile yaşadıkları sıkıntıların geldiğini göstermektedir. Özellikle K1 ve K2 gibi katılımcılar, milli takım kampları ve yarışmalar nedeniyle derslerine yeterince odaklanmakta zorlandıklarını

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

belirtmişlerdir. Bu durum, sporcuların hem akademik hem de sportif anlamda üstün başarılar elde etme konusunda karşılaştıkları baskıyı artırmaktadır. Eğitim kurumlarının ve sporcuların bu iki alanı bütünleşmiş bir şekilde yürütebilmesi için daha esnek ve destekleyici bir yapıya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Kariyer gelişim sürecinde bireyde oluşan akademik ve mesleki gelişimde başarısız olma hissiyatı ilerleyen dönemlerde kariyer alanında kaygı olarak ortaya çıkabilir (Vignoli, 2015). Bu bağlamda literatürde yer alan araştırmalar tüm sporcu öğrencilerin gelişimi, kariyer geçişleri ve bu süreçlerde yeni alternatifler üretebilmeleri için bireyin hayatına iki farklı açıdan bakmak yerine bütüncül bir yaklaşım benimsenmesini önermektedir (Wylleman ve Lavallee, 2004; Miller ve Kerr, 2002; Aquilina ve Henry, 2010; Stambulova, 2010). Yapılan araştırmalar, eğitim süreciyle uyumlu bir çift yönlü kariyer süreci yaşanmasının önemli olduğunu vurgulayan çalışmaya ait sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

K3 ve K4 gibi katılımcıların deneyimleri ise, spor kariyerlerinin eğitim alanındaki seçimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. K3'ün ifadesinde, spor kariyerine paralel olarak eğitim hayatını planlama ve bu yönde adımlar atma konusunda kararlı bir tutum sergilediği görülmektedir. Bu durum, sporcuların kariyer planlamasında erken yaşlardan itibaren bilinçli kararlar almasının önemine işaret etmektedir. Ancak K4'ün açıklamaları, bilinçli bir tercih yapma konusunda yaşanan eksikliklerin sporcu üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabileceğini de göstermektedir. K4'ün, eğitim ve spor kariyeri arasında bağlantı kuramaması ve sonrasında yaşadığı pişmanlık, bu bağlamda dikkat çekicidir. K5'in deneyimleri ise, spor kariyerinin eğitim tercihlerine olan etkisini gözler önüne sermektedir. Lise döneminde yoğun bir spor hayatı sürdüren katılımcı, bu sürecin kendisini spor alanında bir eğitim almaya yönlendirdiğini belirtmektedir. Ancak katılımcı, spor ve eğitimi bir arada sürdürmenin zorluğuna dikkat çekmekte ve bu sürecin zaman zaman fiziksel ve zihinsel yorgunluğa neden olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, sporcuların yoğun antrenman programları ve eğitim gereksinimleri arasında denge kurmalarının ne denli zorlu olduğunu ortaya koymaktadır. İkili kariyerin başarılı olabilmesi için dikkate alınması gereken çeşitli düzeylerde gereksinimler, dezavantajlar, avantajlar ve tehlikeler vardır. Bu hususlar, sporcu öğrencinin ve çevresindekilerin; bu bağlama özgü nasıl bir destek yapısı oluşturulması üzerine dikkat gerektirir (Ryan, 2015). Alanyazındaki mevcut araştırmalar (Aries ve ark., 2004), elit sporcuların en yüksek atletik performanslarına ve rekabet gücüne; spor ve eğitim hayatlarının gerektirdiklerine uzun vadeli psikolojik ve fiziksel bağlılıklarının sonucu ulaştıklarını göstermektedir (Kim ve Moen, 2002; Lotysz ve Short, 2004; Wylleman ve Lavallee, 2004). Diğer yandan İspanyol elit olimpik sporcularla, yapılan çalışmaların aslında ortaya koyduğu bulgular açısından, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (De Subijana ve ark., 2015; Perez-Rivases ve ark., 2020).

Sosyal Yaşam (Aile-Antrenör-Kulüp-Arkadaş) ve Spor Kariyeri Teması

Bulgular, sporcuların büyük bir kısmının spor kariyerleri ile sosyal yaşamları arasında denge kurmakta zorlandıklarını ve başarılı olabilmek için genellikle spor kariyerlerine öncelik verdiklerini göstermektedir. Ancak, aile ve kulüp desteği gibi sosyal desteklerin sporcuların kariyerlerinde önemli bir rol oynadığı da ortaya konmuştur.

Katılımcıların ifadelerine göre, sporcular ailelerinden ve antrenörlerinden genellikle destek görürken, arkadaş çevreleri ile olan ilişkilerinde sıkıntılar yaşamaktadır. K1'in deneyimi, aile desteğinin spor kariyerinin belirli bir aşamasında (milli takıma girme) başladığını ve bu desteğin eksikliğinin erken dönemde zorluklara neden olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, sosyal çevresi ile geçirdiği zamanın azalması, sosyal yaşamının spor çevresiyle sınırlı kalmasına yol açmıştır. Bu durum, sporcuların sosyal çevrelerinden kopmalarına ve sosyal destek eksikliği yaşamalarına neden olabilir. K2 ve K4'ün ifadeleri, arkadaşlık ilişkilerinin spor kariyerleri üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Spor kariyerlerinin gerektirdiği yoğun antrenman ve eğitim programları nedeniyle sosyal hayattan fedakârlık yapmanın zorunlu hale geldiği görülmektedir. K2'nin arkadaş çevresi ile yaşadığı gerilimler, sosyal desteğin sporcular için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. K4 ise, spor kariyerinin sosyal ilişkiler üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtirken, bu süreci yönetmenin ve dengelemenin zorluğuna dikkat çekmiştir. Özellikle, yoğun antrenman ve kamp dönemlerinde, sosyal yaşamın kısıtlanması, sporcuların duygusal anlamda zorlanmalarına yol açabilir. K3 ve K5'in deneyimleri ise, aile ve antrenör desteğinin spor kariyerlerinde ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. K3, spor kariyerini ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sosyal hayatını dengeli bir şekilde yürütmek için ailesi ve antrenöründen önemli destek gördüğünü ifade ederken, K5 de benzer şekilde, ailesinin desteğini hissetmediği dönemlerin zorlayıcı olduğunu, ancak kariyerinde elde ettiği başarıların bu desteği geri kazandırdığını belirtmiştir. Bu durum, sporcuların kariyerlerinde başarılı olabilmeleri için güçlü bir sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını ve bu desteğin spor kariyerlerine olumlu yansımalar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Olimpik ve profesyonel düzeyde olan sporculara yüklenen sorumlulukların sporcular üzerinde kurduğu baskı, sporcuların hedeflenen mükemmelliğe ulaşmak için kendilerini adamalarını gerektirmektedir. Bu yüzden sporcular zamanlarının çoğunu bu hedefe ulaşma yolunda harcadıklarından, hayatlarının geri kalan boyutlarını geliştirmeye çok az zamanları kalmaktadır (Aquilina, 2013; Ryba ve ark., 2015).

Stambulova ve diğerleri (2015), İsveçli genç sporcuların spor okullarındaki ikili kariyer deneyimleri üzerindeki sosyal ve kültürel etkileri incelemiştir. Üniversite çalışmalarından elde edilen bulguları güçlendiren katılımcılar, karşılaştıkları talepleri yönetmek için ailelerinden, antrenörlerinden ve okullarındaki personelden dış destek aradıklarını ve bunlara güvendiklerini belirtmişlerdir (Baron Thiene ve Alfermann, 2015; Stambulova ve ark., 2015). Hatta, çift kariyerli yarı amatör futbolcular üzerine yapılan bir araştırmada (Pink ve ark., (2018) katılımcıların en çok çalıştıkları sporla alakalı olmayan işlerin ve aldıkları eğitimin zorluğundan, tutarsız antrenman programlarının düzensizliğinden; bunların sonucu olarak da genel olarak zaman yönetiminin en büyük zorlayıcı olduğundan bahsetmişlerdir.

Mesleki Yaşam ve Spor Kariyeri Teması

Sporcuların vermiş olduğu cevaplardan yola çıkılarak elde edilen bulgular, mesleki yaşam ve spor kariyerini eşzamanlı olarak sürdürme sürecinin çeşitli zorluklar ve fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Sporcuların kariyer geçişleri ve çift yönlü kariyer süreçleri üzerine yapılan bu değerlendirmeler, özellikle destek mekanizmalarının sınırlı olduğu durumlarda bireysel çaba ve öz motivasyonun önemini vurgulamaktadır. Görüşmelerde öne çıkan ortak temalar, kariyer geçişlerinde sporun yönlendirici bir rol oynaması, destek mekanizmalarının sınırlılığı, çift yönlü kariyer süreçlerinde karşılaşılan zorluklar ve bu süreçlerin üstesinden gelmek için bireysel stratejilerin geliştirilmesi olmuştur. İkili kariyerin başarılı bir şekilde devam etmesi elit sporcular için yorgunluğa, motivasyon kaybına, spor veya eğitim dışındaki etkinliklere katılma fırsatlarının olmamasına, ayrıca sporcu aşırı yüklenmesine ve artan yaralanma riskine neden olabilmektedir (McCormack ve Walseth, 2013). Ayrıca bu nedenle elit sporcuların kariyer hayatlarında çözümleyemedikleri durumlar ve bu süreçlerin nasıl desteklenebileceği ile ilgili anlayış eksikliği mevcuttur (Gould ve Carson, 2008). Bu nedenle de iyi bir sportif kariyer sürdürmek ve nihai olarak iyi bir emeklilik için, yüksek düzey öz yeterlilik ile kariyer hedeflerini yöneterek sportif kimlik üzerinde bir denge sağlamak gerektiğinin önemine vurgu yapılmıştır (Monteiro ve ark., 2021).

Katılımcılar, spor kariyerleri ve mesleki yaşamları arasındaki dengeyi kurarken çeşitli desteklerden (aile, kulüp, devlet) yoksun olduklarında, kendi içsel motivasyonları ve disiplinleri ile bu zorlukların üstesinden geldiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, sporcuların mesleki yaşamlarına geçiş yaparken sporun sağladığı disiplin, özveri ve planlama becerilerini nasıl kullandıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Avusturalya'da yapılan bir araştırmaya göre danışmanların, sporculara üç konuda (kariyer ve eğitim, kişisel gelişim ve zindelik/psikolojik iyi oluş) yol gösterebilecek bir dizi temel beceriye sahip olmalarına rağmen, destek programının danışmanların tutarsızlıkları sebebiyle sekteye uğradığı saptanmış; bu tutarsızlıkların giderilmesi için de sporcu öğrencilere sağlanan hizmetlerin gözden geçirilip iyileştirilmesi tavsiye edilmiştir (Chambers ve ark., 2019). Örneğin, K1'in spor kariyerini mesleki hayatıyla uyumlu bir şekilde sürdürme sürecinde bireysel çaba ve motivasyonun önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda K2 ve K4, spor branşlarının meslek seçimlerini doğrudan etkilediğini ve bu süreçte planlama ve program yapmanın kritik olduğunu belirtmişlerdir. Hem spora hem de başka ilgi alanlarına (örneğin turizm okuyup aynı zamanda profesyonel olarak basketbol oynamak) sahip bireylerin ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini; çok yönlü olan sporcu öğrencilerin yeterince desteklenemediğini öne sürülmektedir (Ryan, 2015). Bireyler kariyer planlarını daha az baskı ve stres altında oldukları ve ekonomik olarak çok yüksek sorumluluklarının olmadığı dönemlerde yapabilirse geleceğe daha sağlam adımlarla başlayabilirler (Yurtsızoğlu ve Gül, 2023).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sporcuların yaşadığı zorluklar incelendiğinde, fiziksel, sosyal ve mental zorlanmaların yanı sıra cinsiyet rollerine dayalı beklentiler de öne çıkmaktadır. Literatürde dört çalışma erkek ve kadın sporcular arasında spor sonrası yaşama uyum farklılıklarını incelemiş ve sadece bir çalışma (Stambulova, 2001) kadınlarda eski sporcuların erkeklerdeki eski sporculara kıyasla aktif spor hayatları sonrası yaşama daha hızlı uyum sağladığını bildirmiştir. K3 ve K4, spor alanında karşılaştıkları cinsiyet temelli zorluklara dikkat çekmiş, ancak bu zorlukları aşmak için kendi içsel güçlerine ve planlama becerilerine güvendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, çift yönlü kariyer sürecinde sporcuların sadece spor alanındaki değil, aynı zamanda mesleki hayattaki zorluklarla da başa çıkma stratejilerini geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalarda emekli sporcuların yaşları ile yaşanan geçiş zorlukları arasında olumlu ilişkiler tespit edilmiş (Erpič ve ark., 2004; Leung ve ark., 2005), ancak kariyerini daha genç yaşta sonlandıranların daha yüksek kariyer geçiş zorlukları yaşadıkları bildirilmiştir (Chow, 2001; Gilmore, 2008) Diğer yandan, Sloven elit ve olimpik sporcuların spor sonrası kariyer geçişlerinin kalitesini doğrudan etkileyen unsurları ile yine bu sporcuların sportif kariyerleri sonrası sosyal sınıf konumları ve çalıştıkları işleri inceleyen bir çalışma, sporcuların genellikle iyi bir eğitim almış olduğu sonucunu bulmuşsa da bu eğitimin kariyer geçişlerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı, yani bu bireylerin kariyer geçişlerinde başarılı olamadıklarını ortaya koymuştur. Yapılan diğer çalışmalarda, bireylerin kariyer geçişlerinin her bir aşamasında başarılı olabilmeleri için onlara, çift kariyer destek programları kapsamında kariyer planlama desteği verilmesi, maddi ve akademik yardım sunulması; bunun yanı sıra spor sonrası istihdamlarının sağlanması (örn. spor sonrası kamu birimlerinde sporcu istihdamı) önerilmiştir (Reints ve ark., 2008; Robnik ve ark., 2022).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Katılımcı olarak geçmiş faal spor hayatında başarılı olan kadın sporcuların yer aldığı bu çalışmada, yaşadıkları deneyimler ve bu deneyimleri algılayış biçimleri detaylı bir biçimde incelenerek çıkan sonuçlar ortaya konmuştur. Bu bağlamda sporcuların görüşleri araştırmanın problemi kapsamında değerlendirilmiştir. Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan "Eğitim yaşamı ve spor kariyeri", Sosyal yaşam (aile-antrenör-kulüp-arkadaş) ve spor kariyeri" ve "Mesleki yaşam ve spor kariyeri" temalarına yönelik bulgular, detaylı bir şekilde değerlendirilerek elde edilen sonuçlar temalar halinde aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim Hayatı ve Spor Kariyeri Teması

Sporcuların mesleki yaşamları ve spor kariyerleri arasındaki dengeyi kurma çabaları, onların hayatlarında belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, sporcular mesleki kariyerleri ve spor kariyerlerini birlikte yürütme sürecinde, destek görmenin büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu destek hem bireysel hem de kurumsal anlamda sporcuların motivasyonlarını artıran, zorluklarla başa çıkmalarını sağlayan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Sporcuların kariyer planlamasında bilinçli seçimler yapmalarını destekleyecek hizmetlerin verilmesi gerekliliği ve sporcuların bu iki alanı başarılı bir şekilde yürütmeleri için okul yönetimlerinden ve spor otoritelerinden daha fazla destek almaları gerekliliği sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Eğitim hayatını spor kariyeriyle birlikte sürdürmeye çalışan sporcuların üniversiteler tarafından kalacak yer verilmesi, devam zorunluluklarının değerlendirilmesi gibi çeşitli açılardan desteklenmesi önerilmektedir. Uzaktan eğitimin son derece ilerlemiş olmasından hareketle, sporcu çift yönlü kariyer programını planlarken, tereddütte veya ikilemde kaldığı ikinci kariyer programını bir diğer opsiyon olarak gelecekte yönelme ihtimalini düşündüğü bir başka alanla ilgili gerekiyorsa çevrimiçi (online) eğitimler de alabilir. Yıllık antrenman planlamasında, özellikle antrenmanların hafiflediği geçiş dönemlerinde, çeşitli sertifika programlarından çevrimiçi olarak eğitim alabilecek sporcular gelecekte daha da verimli çalışabilecekleri farklı bir kariyer programının kapılarını bu sayede aralamış olabilirler. Sporcular yaşam içerisinde hem zaman yönetimi hem de eğitim haklarına daha fazla odaklanabilme açısından spor aracılığıyla daha kaliteli eğitimin alınabileceği bir yapılanmaya geçilmesi sağlanabilir. Sportif başarıyla birlike daha kaliteli eğitime ulaşabileceklerini bilmeleri ve bu yönde motivasyon kazanmaları için destek mekanizmaları sağlanabilir.

Sosyal Yaşam (Aile-Antrenör-Kulüp-Arkadaş) ve Spor Kariyeri Teması

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yapılan çalışmalar, araştırmaya ait sporcuların sosyal yaşam ve spor kariyerlerini birlikte yürütme sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve başarılı olabilmeleri için, aile, antrenör, kulüp ve arkadaş çevrelerinden aldıkları desteğin büyük bir öneme sahip olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Sporcuların gerek eğitim hayatı gerekse sosyal ve mesleki yaşamları ile spor kariyerlerini birlikte sürdürme sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu sürecin üzerlerinde yarattığı baskıyı göz önünde bulundurulduğunda, bu tür destekleyici yaklaşımların, sporcuların hem akademik hem de sportif anlamda başarılarını sürdürebilmeleri için elzem olduğu düşünülmektedir. Sporculara bu yönde sağlanacak destek hem sosyal yaşamlarının hem de spor kariyerlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine ve spor alanının çift yönlü kariyer süreçlerine daha fazla destek ve anlayışla yaklaşılmasına, sporcuların bu zorlu süreçleri daha sağlıklı bir şekilde geçirmelerine yardımcı olacaktır. Çift yönlü kariyer programı her ne kadar sadece sporcu ile ilgili olsada, aktif spor hayatları sonrası yönelecekleri ikinci kariyer planına çoğunlukla spor hayatları esnasında karar vermek zorunda kalan sporcuların bu kararları verme yaşı çoğunlukla üniversiteye giriş sınavı veya hemen lisans eğitimi sonrasında denk gelen yaşlarda olan genç bir yaş aralığıdır. Çoğunlukla 18-22 yaşlarında olan bu yaş aralığında karar aşamasından önce konuyla ilgili olarak antrenör, spor yöneticisi vb spor ara elemanlarının dışında uzman kişilerden de tavsiye yönünde destek alınması sporcunun kişiliğine uygun bir kariyer programına yönelim açısından önem arz etmektedir.

Mesleki yaşam ve spor kariyerinin bir arada sürdürülebilmesi, sporcuların planlama ve organizasyon becerilerini geliştirerek başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır. Sporcular, çift yönlü kariyer sürecinde zaman yönetimi, odaklanma ve disiplin gibi konularda zorlanmışlardır. Özellikle kadın sporcular, bu süreci yönetirken cinsiyetlerine bağlı olarak farklı zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Ancak, sporcuların bu zorlukları aşmalarında bireysel çaba, kararlılık ve çevresel desteklerin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aile ve sosyal çevrenin vereceği desteğin önemli rol oynadığının belirtildiği sporcu görüşlerinden yola çıkılarak, gerektiğinde aynı desteğin ebeveynlere de verilerek bu alanda farkındalığın artırılması yönünde ilgili kurumlarca eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Sporcular, mesleki ve sportif kariyerlerini sürdürürken aynı zamanda sosyal yaşamdan da fedakârlık yapmak zorunda kalmışlardır. Özellikle yoğun kamp ve müsabaka programları, sporcuların sosyal çevrelerinden uzaklaşmalarına ve sosyal ilişkilerinde zorluklar yaşamalarına neden olmuştur. Bu durum, sporcuların hem mental hem de duygusal olarak zorlanmalarına yol açabilmiştir. Yaşanan yoğunluk ve müsabaka programlarının daha dengeli bir çalışma ortamına oturtularak sporculara zaman ve alan yaratma yönünde destek olunabileceği düşünülmektedir.

Mesleki Yaşam ve Spor Kariyeri Teması

Çalışmaya ait sporcuların mesleki yaşamları ile spor kariyerlerini bir arada sürdürme süreçleri, bireysel özellikler, içsel motivasyon, planlama ve dış desteklerin bir kombinasyonu ile şekillenmekte olduğu, çift yönlü kariyer yaşayan sporcuların, kariyerlerini başarıyla sürdürebilmeleri için kendilerini hem spor hem de meslek alanında sürekli geliştirmeleri, disiplinli olmaları ve gerektiğinde destek arayışında olmaları gerektiği ve sporcuların deneyimlerini paylaşarak birbirlerine rehberlik etmeleri ve bilgi aktarımında bulunmalarının bu süreçlerin başarıyla yönetilmesine katkı sağlayacağı sonuçları, literatürdeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sporcuların kariyer geçiş süreçlerinde, spor dallarının ve sporculuk kimliklerinin meslek seçimlerine doğrudan bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Sporcular, meslek seçimlerini yaparken genellikle spor geçmişlerinin etkisinde kalmış ve bu doğrultuda kariyerlerine yön vermişlerdir. Ancak, sporcuların birçoğu mesleki hayatlarına başladıklarında spor kariyerlerini sonlandırmak zorunda kalmışlardır. Bu durum, spor kariyeri ve mesleki yaşam arasında bir uyum sağlanamadığında, bireylerin bu iki alan arasında bir tercih yapmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. Bu bağlamda sporcuların bu önemli geçiş süreçlerinde doğru ve sağlıklı bir şekilde çeşitli kurum ve kuruluşlarca kariyer planlama anlamında destek almaları sağlanabilir. Çoğunlukla genç yaşta alınması gereken ikinci kariyer programı planlaması öncesi ailelerin de konuyla ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu bilgilendirme sadece sporcunun bizzat kendisi tarafından değil, antrenörü, spor yöneticisi, akademisyenler, rehber öğretmenler ve/veya uzman kişiler tarafından yapılmalıdır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sporcuların kariyer planlamalarını yaparken çok yönlü düşünmeleri, kendilerini hem spor alanında hem de mesleki alanda geliştirmeye odaklanmaları gerekmektedir. Ayrıca, sporcuların bu süreçte karşılaştıkları zorlukları aşmak için disiplinli ve kararlı bir yaklaşım sergilemeleri, kariyerlerinde sürdürülebilir bir başarı elde etmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Sporcunun tek başına her şeyi çözdüğü bir süreçten ziyade bu süreci koordine edecek iş birliğini sağlayacak farklı alanlardaki iş birliğini için düzenli bir yapı desteğinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Adler, P., & Adler, P. A. (1985). From idealism to pragmatic detachment: The academic performance of college athletes. *Sociology of Education*, 1, 241-250.

Alfermann, D., & Stambulova N. (2007). *Career transitions and career termination*. In G. Tenenbaum and R. C. Eklund (Eds.), Handbook of sport psychology. Hoboken: John Wiley & Sons Inc, 712–733.

Aquilina, D. (2013). A study of the relationship between elite athletes' educational development and sporting performance. *The International Journal of the History of Sport*, 30(4), 374-392.

Aquilina, D., & Henry, I. (2010). Elite athletes and university education ın europe: a review of policy and practice ın higher education ın the european union member states. *International Journal of Sport Policy*, 2, 25-47.

Aries, E., McCarthy, D., Salovey, P., & Banaji, M. R. (2004). A comparison of athletes and non-athletes at highly selective colleges: Academic performance and personal development. *Research in Higher Education*, 45(6), 577-602.

Aunola, K., Selänne, A., Selänne, H., & Ryba, T. V. (2018). The role of adolescent athletes' task value patterns in their educational and athletic career aspirations. *Learning and Individual Differences*, 63, 34-43.

Baron-Thiene, A., & Alfermann, D. (2015). Personal characteristics as predictors for dual career dropout versus continuation–a prospective study of adolescent athletes from german elite sport schools. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 42-49.

Baruch, Y. (2014). The development and validation of a measure for protean career orientation. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(19), 2702-2723.

Bozyiğit, E., Kılıç, S. K., Öncü, E., & Gürbüz, B. (2022). Sporcu öğrenci kariyer farkındalığı envanteri: Faktör yapısı ve demografik farklılıklar. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 237-251.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(2), 201–216.

Capranica, L., & Millard-Stafford, M. L. (2011). Youth sport specialization: How to manage competition and training?. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 6(4), 572-579.

Cartigny, E., Fletcher, D., Coupland, C., & Taylor, G. (2021). Mind the gap: A grounded theory of dual career pathways in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 33(3), 280-301.

Chambers, T. P., Harangozo, G., & Mallett, C. J. (2019). Supporting elite athletes in a new age: Experiences of personal excellence advisers within australia's highperformance sporting environment. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(5), 650-670.

Chow, B. C. (2001). Moving on? Elite hong kong female athletes and retirement from competitive sport. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 10(2), 47-81.

Conzelmann, A., & Nagel, S. (2003). Professional Careers Of The German Olympic Athletes. *International Review for The Sociology of Sport*, 38(3), 259-280.

Cosh, S., & Tully, P. J. (2015). Stressors, coping, and support mechanisms for student athletes combining elite sport and tertiary education: Implications for practice. *The Sport Psychologist*, 29(2), 120-133.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

De Brandt, K., Wylleman, P., Torregrossa, M., Defruyt, S., & Van Rossem, N. (2017). Student-athletes' perceptions of four dual career competencies. *Revista De Psicología Del Deporte*, 26(4), 28-33.

De Knop, P., Wylleman, P., Van Hoecke, J., De Martalaer, K., & Bollaert, L. (1999). A european approach to the management of the combination of academics and elite-level sport. *Perspectives:The Interdisciplinary Series of Physical Education and Sport Science: School Sports and Competition*, 1, 49-62.

De Subijana, C. L., Barriopedro, M., & Conde, E. (2015). Supporting dual career ın spain: elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 57-64.

Debois, N., Ledon, A., & Wylleman, P. (2015). A lifespan perspective on the dual career of elite male athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 15-26.

Drucker, P. F. (2003). *Geleceğin toplumunda yönetim (M. Zaman, Çev.)*. İstanbul: Promat.

Durand-Bush, N., and Salmela, J. H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: perceptions of world and olympic champions. Journal of Applied Sport Psychology, 14(3), 154-171.

Erpič, S. C., Wylleman, P., & Zupančič, M. (2004). The effect of athletic and non-athletic factors on the sports career termination process. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 45-59.

Forman, J., & Damschroder, L. (2007). *Qualitative content analysis. Advances in Bioethics*, 11, 39–62.

Gilmore, O. (2008). Leaving competitive sport: Scottish female athletes' experiences of sport career transitions. (Unpublished doctoral dissertation). University of Stirling, Scotland.

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*,1(1),58-78

Hackfort, D., Duda, J. L., & Lidor, R. (2005). *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives*. West Virginia: Fitness Information Technology, Inc, 8.

Hall, D. T. (1996*). The career is dead--long live the career. a relational approach to careers*. the jossey-bass business & management series. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 7.

Hunter, W. D. (2004). *Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent*. Pennsylvania: Lehigh University, 13.

Karadağ, D., & Aşçı, F. H. (2021). Sporcular için çift kariyer yetkinliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Turkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 13(2), 284-291.

Karadağ, D., & Aşçı, F. H. (2023). Sporcularda Çift Kariyer Yetkinliği: Bireysel ve Durumsal Faktörlerin Rolü. *Spor Bilimleri Dergisi*, 34(1), 42-58.

Karakaş, U., Esen, S., & Uslu, T. (2021). *Spor lisesi öğrencilerinin demografik özellikleri ve okul türü bağlamında karakteristik özelliklerinin ve kariyer kaygılarının farklılaşması*. 19. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi Özet Bildiri Kitabı, Spor Bilimleri Derneği, 11-14 November 2020, ISBN: 978-605-74924-3-2, 188-189.

Kim, J. E., & Moen, P. (2002). Retirement transitions, gender, and psychological well-being: A life-course, ecological model. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(3), P212-P222.

Koçak, F., Sönmez, B. Y., & Doğusan, S. N. (2023). Türkiye'de Çift Kariyer Yolunda Öğrenci Sporcular: Eğitim mi Spor mu İkilemi? *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 243-263.

Koçak, D., Ağar, B., & Karadağ, D. (2024). Öğrenci-sporcuların çift kariyer yetkinlik algılarının akademik ve sportif değişkenler açısından incelenmesi. *Fenerbahçe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-32.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Küttel, A., Christensen, M. K., Zysko, J., & Hansen, J. (2020). A cross-cultural comparison of dual career environments for elite athletes in switzerland, denmark, and poland. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 18(4), 454-471.

Leung, M. I., Carre, A., & Fu, F. H. (2005). Retirement rationale for chinese female elite athletes. *International Journal of Eastern Sport and Physical Education*, 3(1), 87-94.

Lim, J. H. (2011). *Qualitative methods in adult development and learning: Theoretical traditions, current practices and emerging horizons.* In C. Hoare (Ed.), The Oxford Handbook of Reciprocal Adult Development and Learning. New York: Oxford University Press, 39-60.

Lotysz, G. J., & Short, S. E. (2004). What ever happened to….": The effects of career termination from the national football league. *Athletic Insight*, 6(3), 47-66.

Lupo, C., Guidotti, F., Goncalves, C. E., Moreira, L., Doupona Topic, M., Bellardini, H., & Capranica, L. (2015). Motivation towards dual career of european student-athletes. *European Journal of Sport Science,* 15(2), 151-160.

Lupo, C., Mosso, C. O., Guidotti, F., Cugliari, G., Pizzigalli, L., & Rainoldi, A. (2017). The adapted italian version of the baller identity measurement scale to evaluate the student-athletes' identity in relation to gender, age, type of sport, and competition level. *Plos One*, 12(1), e0169278.

Mayring, P. (2015). *Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures*. In Bikner-Ahsbahs, A., Knipping, C. and Presmeg, N. (Eds.), Approaches to qualitative research in mathematics education. Advances in Mathematics Education. Dordrecht: Springer, pp.365-380.

McCormack, C., & Walseth, K. (2013). *Combining elite women's soccer and education: Norway and the NCAA*. Soccer & Society, 14(6), 887-897.

Merriam, S. B. (1995). N of I?: Issues of validity and reliability in. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4,51-60.

Merriam, S. B. (2002). *Basic interpretive qualitative research*. In S. B. Merriam (Ed.), Qualitative Research In Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 37-39.

Mihrioğlu, İ. Ö., & Kalfa, M. Sporda çift yönlü kariyer. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 6(2), 193-197.

Miller, P. S., and Kerr, G. (2002). The Athletic, Academic And Social Experiences of Intercollegiate Student-Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 25(4), 346-367.

Monteiro, R., Monteiro, D., Torregrossa, M., & Travassos, B. (2021). Career planning in elite soccer: the mediating role of self-efficacy, career goals, and athletic identity. *Frontiers in Psychology*, 12, 694868.

Patton, M.Q.(2014).*Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*.London:Sage, 42

Perez-Rivases, A., Pons, J., Regüela, S., Viladrich, C., Pallarès, S., & Torregrossa, M. (2020). Spanish female student-athletes' perception of key competencies for successful dual career adjustment. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1, 1-15.

Pink, M. A., Lonie, B. E., & Saunders, J. E. (2018). The challenges of the semi- 102 professional footballer: A case study of the management of dual career development at a victorian football league club. *Psychology of Sport and Exercise*,35,160-170.

Purdy, D. A., Eitzen, D. S., & Hufnagel, R. (1982). Are athletes also students? the educational attainment of college athletes. *Social Problems*, 29(4), 439-448.

Reints, A., Wylleman, P., & Dom, L. (2008). *Kwalitatief onderzoek naar relatie tussen beroepsgerichte nacarrie`replanning en huidige beroepssituatie van Vlaamse extopjudoka's [Qualitative research into the relationship between professionoriented past-career planning and current professional situation of Flemish former elite judokas]*. During the Congres VSPN 'Van wetenschap naar praktijk'. Vereniging Sportpsychologie Nederland – VUAmsterdam, Amsterdam, the Netherlands.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Robnik, P., Kolar, E., Štrumbelj, B., & Ferjan, M. (2022). Dual career development perspective: Factors affecting quality of post-sport career transition of employed olympic athletes. *Frontiers in Psychology*, 12.

Ryan, C. (2015). Factors ımpacting carded athlete's readiness for dual careers. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 91-97.

Ryba, T. V., Stambulova, N. B., Ronkainen, N. J., Bundgaard, J., & Selanne, H. (2015). Dual career pathways of transnational athletes. *Psychology of Sport & Exercise*, 21, 125-134.

Ryba, T. V., Stambulova, N. B., Selänne, H., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2017). Sport has always been first for me" but "all my free time ıs spent doing homework: dual career styles in late adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 131-140.

Semiz, K. (2018). Does sports and school run together? A needs analysis of university student-athletes. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 10(2), 123-133.

Stambulova, N. (2001). Sports career termination of russian athletes: readiness to the transition. The 10th World Congress of Sport Psychology, Skiatos, Greece, *Christodoulidi Publications*, 29-31.

Stambulova, N. (2010). Counseling athletes in career transitions: the five-step career planning strategy. Journal of Sport Psychology in Action, 1(2), 95-105.

Stambulova, N. B., & Wylleman, P. (2015). Dual career development and transitions, *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 1-134.

Stambulova, N. B., Engström, C., Franck, A., Linnér, L., & Lindahl, K. (2015). Searching for an optimal balance: Dual career experiences of swedish adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 4-14.

Storm, L. K., Henriksen, K., Stambulova, N. B., Cartigny, E., Ryba, T. V., De Brandt, K., & Erpič, S. C. (2021). Ten essential features of european dual career development environments: A multiple case study. *Psychology of Sport and Exercise,* 54, 101918.

Sum, R. K. W., Tsai, H. H., Ching Ha, A. S., Cheng, C. F., Wang, F. J., & Li, M. (2017). *Social-ecological determinants of elite student athletes' dual career development In hong kong and taiwan*. Sage Open, 7(2).

Şimşek, M. Ş., & Öge, H. S. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. Konya: Eğitim Yay., 25.

Taylor, J., & Lavallee, D. (2009). *Career transition among athletes: Is there life after sports?* In J. M. Williams (Ed.),Applied sport psychology: Personal growth to peak performance. New York:McGraw Hill,542-562

Torregrosa, M., Ramis, Y., Pallarés, S., Azócar, F., & Selva, C. (2015). Olympic athletes back to retirement: A qualitative longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 50-56.

Umbach, P. D., Palmer, M. M., Kuh, G. D., & Hannah, S. J. (2006). Intercollegiate athletes and effective educational practices: Winning combination or losing effort? *Research in Higher Education*, 47, 709-733.

Urhan, Ş., & Fişne, M. (2022). Çift kariyer yapan milli sporcu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 59-67.

Uslu, T. (2022). Sporda eş zamanlı (paralel) ve çift (dual) kariyer sorunu: beliren yetişkinlik dönemindeki öğrenci sporcuların okul-iş-yaşam arabağlamına yönelik görüşler. *Fenerbahçe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 36-54.

Uslu, T., & Çubuk, D. (2015). The effects of knowledge management and self-organization on organizational creativity: The mediating roles of corporate innovativeness and organizational communications. *International Journal of Organizational Leadership*, 4(4), 403-413.

Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Whiting, LS.(2008).Semi-structured interviews: Guidance for novice researchers. *Nursing Standard*,22(23),35–40

Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). *A developmental perspective on transitions faced by athletes*. In M. Weiss (Ed.), Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective. Morgantown, WV: Fitness Information Tec., 507-527.

Wylleman, P., & Reints, A. (2010). A lifespan perspective on the career of talented and elite athletes: Perspectives on high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 88-94.

Wylleman, P., De Knop, P., & Reints, A. (2013). *Transitions In Competitive Sports*. In N. L. Holt and M. Talbot (Eds.), Lifelong engagement in sport and physical activity. Oxfordshire: Routledge, 63-76.

Wylleman, P., Reints, A., & De Knop, P. (2013). *A developmental and holistic perspective on athletic career development*. In P. Sotiaradou and V. De Bosscher (Eds.), Managing high performance sport. New York: Routledge, 159–182.

Yılmaz, C. Y. (2020). Adaptation of Dual Career Scale to Turkish in the Elite Athletes. *International Journal of Sport Culture and Science*, 9(1), 1-16.

Yurtsızoğlu, Z., & Gül, O. (2023). Kariyer eğitimi ve kariyer planlama farkındalığının spor endüstrisi için önemi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 42(1), 431-46.

Extended Abstract

It is very important for talented individuals to have all the necessary information to achieve a good career. However, considering the difficulties of evaluating various career opportunities, the subject of how to make career planning should be learned well. In this context, the purpose of the research is to examine the success status of female athletes who were successful in their past active sports life in their current professions. Dual career is a process that requires special expertise and experience in both professional fields and offers the individual status, title and career opportunities in different fields. Dual career is generally defined as an individual advancing on more than one career path at the same time or obtaining a career, status or title in at least two different fields (Stambulova, 2010). This concept is also considered as a new career path or orientation in which the individual assumes the responsibility of transforming his/her own career, especially one that the individual turns to on his/her own initiative (Hall, 1996). In this context, individuals can continue their careers while continuing their education processes and later have the opportunity to continue their current careers both in the field they are educated in and in fields other than education (Drucker, 2003). However, when individual differences are taken into consideration, it is quite difficult to ensure the sustainability of this situation. If an individual who aims to advance in a dual career field simultaneously concentrates his/her energy and competencies in a single field and spreads them in two different fields, this may negatively affect the possibility of success (Şimşek and Öge, 2014). Some of the individuals who try to continue these two fields successfully together are athletes. The talent development and branching processes of athletes are long-term processes that proceed in parallel with their academic lives (Wylleman et al., 2013). On the other hand, the process of taking part in the upper leagues professionally and maintaining this level generally covers the university years. A sports career, which can be considered a time-consuming and tiring task, also offers an exciting and enjoyable experience. Athletes are under a heavy load while trying to achieve their academic success and sports development goals at the same time. This situation requires them to manage their time effectively (De Knop et al., 1999). With the idea that all individuals are responsible for their own careers, it is expected from both athletes and those who have a dual career process to continue their lives and be successful. However, many difficulties in the process should not cause problems in terms of the successes that athletes want to achieve in both their education and sports lives. It is very difficult for athletes who put in great effort to develop their sports careers to manage the development process for other life areas (Capranica and Millard-Stafford, 2011; Conzelmann and Nagel, 2003; Torregrosa et al., 2015; Wylleman and Lavallee, 2004). When evaluated from the perspective of athletes who continue their education and sports career, the ability to transfer the skills gained in one area to another area and use these skills there allows the integration of sports and education to provide short- and long-term benefits (Storm et al., 2021). But, dual-career athletes face various challenges in line with their individual development and social roles, as well as their sports and academic studies. Both the need to show high performance and the need to maintain academic success force athletes to spend a significant amount of time and energy. This situation can lead to

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

problems such as stress, fatigue and loss of motivation, which can negatively affect the psychosocial development of athletes. In addition, factors such as social relationships, family life and other personal responsibilities also play an important role in athletes' lives, and the difficulty of achieving this balance is one of the biggest obstacles faced by dual-career athletes (Cosh and Tully, 2015; De Brandt et al., 2017; Wylleman and Lavallee, 2004). Both the sports careers and academic success of young athletes are elements that support and complement each other. Therefore, sports organizations should give special importance to the education and professional development of athletes, ensuring that they are both successful in sports life and better prepared for their future lives. In the planning and management process of athletes' professional careers, both holistic and individual support mechanisms should be created by taking into account individual differences and the multidisciplinary structure of sports. Since athletes' careers are an important part of their lives, the necessary support and opportunities should be provided for them to build a successful and sustainable career both during their sports life and in the post-sports period. In our country, studies conducted in the field of dual career in sports are mostly student-athlete dual career studies (Koçak, Ağar, & Karadağ, 2024; Semiz, 2018; Koçak, Sönmez, & Doğusan, 2023; Bozyiğit et al., 2022, Urhan & Fişne, 2022; Uslu, 2022; Yılmaz, 2020) and determining dual career competence (Karadağ & Aşçı, 2023); however, a limited number of occupation-sport dual career studies have been encountered (Mihrioğlu & Kalfa, 2024). This study aims to make a new contribution to the literature by addressing the occupation-sport dual career, which has not been encountered before. In this context, the success status of female athletes who were successful in their past active sports life in their current professions was examined in the study, and an attempt was made to guide women who are trying to plan their careers while trying to be successful in sports. In this context, the research problem is as follows; What are the problems and solutions experienced by women trying to have a dual career? In order to reveal the experiences and opinions of the participants in detail, the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods, was used. The research group consists of 5 female athletes who were successful in their past active sports life and actively continued their lives with the concept of a dual career in this process. Data saturation was taken as the basis in determining the number of participants. The semi-structured interview form titled “Dual Career in Female Athletes” was used as the data collection tool. The individual interview method was used in the data collection process. The qualitative content analysis method was used in the analysis of the data. The themes of “education life and sports career”, “social life (family-coach-club-friends) and sports career” and “professional life and sports career” were reached through the deductive theme application. The research findings present the difficulties that the athletes and the participants face in order to be successful in both their education, social and professional life areas and their sports careers. On the other hand, it was concluded that the athletes need the necessary support in career planning, counseling and professional career transition processes in their dual career processes. According to the research, it has been revealed that support mechanisms should be expanded by individuals, institutions and organizations in the context of the need to raise awareness about increasing support for the two-way career process.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (645-659)

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kavram Öğretim Modellerine Yer Verilme Durumunun Belirlenmesi

Determining the Inclusion of Concept Teaching Models in The 7th Grade Social Studies Textbook

Burcu ÇINARGİL [*] Selman ABLAK[**]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 01.11.2024
Kabul Tarihi: 23.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1577415

Anahtar Sözcükler:
Sosyal bilgiler
Kavram
Kavram Öğretimi
Ders Kitabı

ÖZET

Disiplinler arası bir anlayışla farklı sosyal bilimleri bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersi kavramlar açısından oldukça zengin bir derstir. Sosyal bilgiler dersi bağlamındaki çoğunlukla soyut niteliğe sahip kavramların öğretimi de bu noktada önem kazanmaktadır. Kavram öğretimi son yıllarda sosyal bilgiler dersi öğretim programında yapılan değişiklikler doğrultusunda daha önemli bir konu haline gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında sosyal bilgiler dersinde kavram öğretim modellerinin kavram öğretimindeki yeri ön plana çıkmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin okulda ve okul dışında faydalandığı materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Öğrencilerin öğrenmesini destekleyen ve başvuru materyali niteliğinde olan ders kitapları aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştıran bir yapıya sahip olmalıdır. Kavram öğretim modelleri bakımından zenginleştirilmiş kitaplar öğrencinin bilgileri organize etmesinde ve akılda tutmasında etkili olacaktır. Bu çalışmanın amacı MEB 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda hangi kavram öğretim modellerine yer verildiğinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımında doküman inceleme tekniğiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın veri kaynağını 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan MEB Yayınları 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda ders kitabında kavram öğretim modellerine sınırlı düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir. Kavramların bilginin yapı taşlarının başında gelmesinden hareketle sosyal bilgiler ders kitapları hazırlanırken kavram öğretim modellerine daha fazla ve çeşitlilikle yer verilmesi önerilmektedir.

Article Information

Submission: 01.11.2024
Acceptance:23.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1577415

Key Words:
Social Studies
Concept
Concept Teaching
Textbook

ABSTRACT

The social studies course, including different social sciences with an interdisciplinary approach, is a very rich course in terms of concepts. The teaching of mostly abstract concepts in the context of social studies course gains importance at this point. The concept teaching has become a more significant issue in line with the changes made in the social studies curriculum in recent years. From this point of view, the place of concept teaching models in concept teaching in the social studies course comes to the fore. Textbooks are the most common materials used by teachers and students in and out of school. Supporting students' learning and being a reference material, textbooks should also have a structure facilitating learning. The books enriched in terms of concept teaching models will be effective for students to organise and retain information. This study aims to determine which concept teaching models are included in the MoNE 7th Grade Social Studies Textbook. The data source of this study, designed with the document review technique in qualitative research approach, was the 7th Grade Social Studies Textbook of MoNE Publications, taught in secondary schools in the 2023-2024 academic year. The data obtained were analysed using content analysis. As a result of the research, it was determined that concept teaching models were included in the textbook at a limited level. Considering that concepts are one of the building blocks of knowledge, it is recommended that concept teaching models should be included more and more diversely while preparing social studies textbooks.

Atıf İçin

Çınargil, B. & Ablak, S. (2025). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kavram Öğretim Modellerine Yer Verilme Durumunun Belirlenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29* (2), 645-659 doi: tsadergisi.1577415

[*]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sivas, burcucnrgl@hotmil.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-4800-2176
[**]Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas, selmanablak@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8538-1292

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Genel bir çerçeveden bakıldığında eğitimin toplumların yaşama bakış açılarını, toplumu oluşturan bireylerden beklentilerini yansıtan, evrensel kabul edilebilecek tanımları bulunmakla birlikte toplumsal normlara göre şekillenen bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. İnsanların hayatın akışında yeni olay ve olgularla tanışmaları onların öğrenmelerinde ve eğitilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Bireyler hayata ancak kendi yaşantıları yoluyla anlam katabilmektedir. Bireylerin hayatı anlamasını sağlayan en önemli unsur eğitimdir (Çimer vd., 2016). Eğitim bireyin davranışlarında istendik ve kalıcı değişmeler sağlama sürecidir. İstendik olarak nitelendirilen davranışlar devletin politikasıyla ve ulaşmak istediği uygarlık düzeyiyle örtüşen, toplumun kültürel değerleriyle bütünleşen, bireylerin değişim ve gelişimlerini hedefleyen davranışlardır. Eğitim sürecini tamamlamış bireyin davranışlarında farklılık olması beklenmektedir. Eğitimin tanımlarının bir kısmında eğitimin genel ve kapsamlı anlamı, farklı tanımlarında ise daha çok belli bir plan ya da program dâhilinde oluşan anlamı öne çıkarılmıştır (Kaya, 2006). Eğitimi bir olgu olarak ele alan ve bu şekilde açıklamaya çalışan Çelikkaya (1990), eğitim olgusunu; "*Eğitim bir faaliyettir, eğitim bir bilimdir, eğitim teorik bir yönlendirmedir, eğitim insana mahsustur, eğitim uygulamada millidir, eğitim amaçlı bir öğretimdir, eğitim bir davranıştır, eğitimde tekrar ve ısrar vardır, eğitim bir süreçtir, eğitim sosyal bir olgudur ve aynı zamanda sosyal bir olaydır*" ifadeleriyle genel ve temel nitelikleriyle açıklamıştır. Eğitimin tamamlayıcı unsuru ise öğretimdir. Öğretim eğitimin hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilen planlı ve düzenli yaşantılardır.

Laska ve Gürbüztürk (2019)'a göre öğretim; örgün eğitimdir ve yetiştirme kavramı ile aynı anlama gelmektedir. Öğretim, öğrenmeyi oluşturmak üzere bilgi ve çevrenin düzenlenmesidir. Çevre kavramı sadece öğretimin yapıldığı yeri ifade etmemektedir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri de içermektedir. Bu bakımdan bilgi ve çevre de programda yer alan öğretim hedefine bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Kaya, 2006). Bu tanımların ışığında öğretim; öğretme ve öğrenme sürecinin tümünü kapsayan bir kavramdır. Öğrenme ve öğretme süreci ele alındığında ise bu sürecin temel bileşenlerinden biri olarak kavramlar bizi karşılamaktadır.

İnsan doğumundan ölümüne kadar olan süreçte sürekli bir anlam arayışı içindedir. Karşılaştığı nesneleri, olguları, yaşadığı durumları anlamlandırma, zihnindeki şemalara yerleştirme, benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflama, ortak bir anlama ulaşma çabası insanların hayatında kavramların varlığını anlamlı ve gerekli kılmıştır. Kavram; Türk Dil Kurumu [TDK], (2024) sözlüğünde *"bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım; mefhum, konsept, fehva, nosyon"* olarak tanımlanmıştır. Kavramlar bilgilerin yapı taşları olup "varlıkların özelliklerini zihinde temsil eden soyut sembollerdir" (Dündar, 2011). Kavramlar aralarında benzerlik olan nesneleri, yapıları, olayları fikirleri, süreçleri vb. gruplayarak kategorize eden zihinsel yapılardır (Tokcan, 2015). Kavramlar, insanoğlunun zihninde var olan olgu ve nesneleri ortak özellikler bakımından sunan yapılardır. Bilişsel yapıda var olan kavramlara yenilerinin eklenmesi, düzenlenmesi ve yeniden yapılandırılması süreci ise sürekli aktif bir süreçtir. Kavramlar düşüncelerde can bulan soyut varlıklardır (Çaycı vd., 2007). Bu açıdan bilginin yapı taşı olan kavramların etkili bir şekilde öğretimi, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi de sağlamaktadır. Bu bakımdan kavram öğretimi adına etkili birçok strateji ve kavram öğretim modeli geliştirilmiştir. Bu stratejilerin ve modellerin hepsinin özünde daha etkili bir kavram öğretimin nasıl gerçekleştirileceği tartışılmaktadır. Alanyazında karşılık bulan kavram öğretim modelleri arasında kavram haritası, kavram ağı, kelime ilişkilendirme testi, anlam çözümleme tablosu, kavram bulmacası, kavram karikatürü, zihin haritası, bilgi haritası, kavramsal değişim metinleri, balık kılçığı, yapılandırılmış grid, vb. sayılabilir.

Sosyal bilgiler hayatla iç içe niteliğe sahip olan bir derstir. Dersin konuları disiplinler arası bir yaklaşımla bir araya getirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık bilgisi, arkeoloji, sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve hukuk gibi sosyal bilimlere dair ait konu ve kavramı bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenciler sosyal bilimlere ait kavramlarla ilk olarak hayat bilgisi, sonrasında bu dersin devamı niteliğinde olan sosyal bilgiler dersinde karşılaşmaktadır. Kavram açısından zengin olan sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminin önemi öne çıkmakta ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikle iyi birer kavram öğreticisi olmaları gerekmektedir (Memişoğlu ve Tarhan, 2016).

Sosyal bilgiler dersinde kavram öğretiminin öneminin her geçen gün daha fazla anlaşılması bu konuyu sosyal bilgiler dersi programlarında değişikliğe gidilirken üzerinde durulan konular arasında ön plana çıkarmıştır. Özellikle ilk ve ortaokul kademesi kavram öğretimine temel teşkil ettiğinden sosyal bilimlere ait kavramların bu kademede önemle ele alınması gerekir. Sosyal bilimlere ait kavramların kullanılması sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vizyonlarından birini oluşturmakta ve programın genel hedeflerinde de üzerinde önemle durulmaktadır. Bu açıdan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında 3 temel boyutu beceri, değer ve kavram öğretimi teşkil etmiştir. Buradan hareketle programlarda hedeflenen kavramların kazanılması önem arz etmektedir (Tokcan ve Özdemir, 2018).

2000'li yıllardan sonra Türkiye'de hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında geniş ölçekli bir değişiklik hedeflenmiştir. Nitekim dersin hedeflerinde ve programın uygulanışında farklı stratejiler izlenmiştir. Daha önceki programlar dâhilinde geliştirilen sosyal bilgiler dersi öğretim programı ele alındığında tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri ile sınırlı tutulan, öğretmeni merkeze alan, kavram, beceri ve değerleri benimsetmekte yetersiz kalan öğrencinin pasif olduğu, ezbere dayalı bir ders görüntüsünde olduğu görülmektedir. 2004'de hazırlanarak 2005'de basılı hale getirilen 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı derse farklı bir yaklaşım sunarak sosyal bilgiler öğretiminde kavram, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım sosyal bilgiler dersine bakış açısını da değiştirmiştir (Tokcan ve Alkan, 2013). Bu anlayış 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda büyük oranda sekteye uğramıştır. Zira 2018 programında kavram öğretimine yeterli düzeyde yer verilmemiştir. Bu bağlamda ilgili programda kavram öğretiminin önemini belirtmeye yönelik sadece Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında *"Program'da kavram öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımları dikkate alınmalıdır. Anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanılgılarının giderilmesine yardımcı olunmalıdır."* (MEB, 2018) ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifade kavram öğretiminin önemini ortaya koymakla birlikte hangi düzeyde hangi kavramlara ve hangi kavram öğretim modellerine yer verilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaması nedeniyle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nı kavram öğretimi noktasında yetersiz kılmıştır.

Belirli bir öğretim kademesinde bireylere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerleri temel bir çerçevede sunan öğretim programları verilecek eğitim-öğretimin hedeflerini, içeriğini, yöntemini ve değerlendirme kriterlerini kapsamaktadır. Bu noktada bir öğretim programının somut uygulama araçlarının başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları bir dersin amaçları doğrultusunda öğrenciyi yönlendiren bilgi kaynağı mahiyetinde temel araçlardan biridir (Ünsal & Güneş, 2002). Nitekim öğretim programları, ders kitaplarının içeriğini şekillendirirken, ders kitapları da öğretim programlarının belirlenen hedeflerine ulaşılmasını sağlamak adına temel kaynak görevi üstlenir. Bu nedenle bir ders kitabı ilgili öğretim programının uygulanmasında büyük bir rol üstlenmektedir. Sosyal bilgiler dersi bağlamında düşünüldüğünde ise ders kitaplarının öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşmada ve kazandırılması amaçlanan içeriği sunmada önemi daha belirgin bir şekilde bizi karşılamaktadır. Zira içeriğini sosyal bilimlerden alan sosyal bilgiler dersi geniş yelpazede bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmayı amaçlamanın yanında sözü edilen sosyal bilim disiplinlerine ait olan ve çoğunlukla soyut yapıdaki kavramları da kazandırmayı amaçlamaktadır. Buradan hareketle sosyal bilgiler ders kitaplarının kavram öğretimi noktasında zenginleştirilmiş bir yapıda tasarlanması ve bahse konu soyut kavramları kazandırma adına farklı kavram öğretim modellerine yer vermesi beklenmektedir.

Bu çalışmada kavram öğretimi bağlamında 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında hangi kavram öğretim modellerine yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında hangi kavram öğretim modellerine yer verilmiştir?

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok hangi ünitede ve ne tür kavram öğretim modellerine yer verilmiştir?
- 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kavram öğretim modellerinin kitap içerisinde dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma araştırmanın genel amacına uygun olarak nitel yöntemde doküman inceleme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bir problemin çözümüne yönelik olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak, daha önce bilinen veya fark edilmeyen sorunların anlaşılmasına ve bu sorunlara dair doğal olguların gerçekçi bir biçimde incelenmesine odaklanan öznel ve yorumlayıcı bir süreci ifade eder (Seale, 1999; Baltacı 2019). Bu araştırmada, yazılı bir materyal olan ders kitabı değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada yazılı bir materyalin derinlemesine bir şekilde incelenmesine imkân sağlaması nedeniyle, amaca doküman analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre doküman inceleme tekniği araştırılması hedeflenen olgu veya durumlar hakkında bilgiler içeren yazılı dokümanların analizi anlamına gelir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceği gibi diğer yöntemler ile bir arada kullanılabilir.

Veri Kaynağı

2023-2024 eğitim öğretim yılında 7.sınıf düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanarak Türkiye genelinde okutulması kararlaştırılan 2 farklı ders kitabı bulunmaktadır. Bu araştırmada veriler, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Doç. Dr. Erol Koçoğlu editörlüğünde Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'ndan sağlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada ulaşılan veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Metin ve Ünal (2022)'a göre içerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali örnekleme, kodlamam, kategorileştirme vb. gibi belli kurallar dâhilinde analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir. Bir araştırmada elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesi durumunda verileri açıklayan kavramlara ve temalara erişilmesi gerektiğinde içerik analizi yöntemi tercih edilmektedir (Alanka,2024). İçerik analizinde temelde birbirine benzeyen veya ilişkili verileri belli tema veya kavramlar çerçevesinde okuyucunun anlayacağı biçimde sunmak amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın veri analizi ve yorumlama aşamasında çalışmanın inandırıcılığı ve tutarlığı gözetilmiştir. Bu bağlamda elde edilen verilerin araştırmacılarla ve alan uzmanı bir dış gözlemciden oluşan kodlayıcılar tarafından benzer şekilde değerlendirilip değerlendirilmediği kontrol edilmiştir. Buna göre kodlayıcılar arasında benzerlik göstermeyen durumlar için araştırmacılar ve alan uzmanı bir dış gözlemci bir araya gelerek ortak uzlaşı sağlamıştır. Analiz sonucunda, ders kitabında kavram öğretim modellerinin dağılımları ve yer verilme sıklıkları tablolar hâlinde gösterilmiş ve kavram öğretim modellerinin ders kitabında ele alınma şekline yönelik örnekler sunulmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu başlık altında araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı incelendiğinde; *"İletişim ve İnsan İlişkileri, Türk Tarihine Yolculuk, Nüfus ve Yerleşme, Zaman İçinde Bilim, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Yaşayan Demokrasi, Ülkeler Arası Köprüler"* adlı yedi üniteden oluştuğu görülmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında hangi kavram öğretim modellerine yer verildiği tespit edilmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı incelendiğinde kitapta kavram öğretim modellerinden sadece "kavram haritası", "kavram karikatürü", "anlam çözümleme tablosu" ve "kavram ağı" modellerine yer verildiği görülmektedir. Tablo 1'de kitapta yer verilen kavram öğretim modellerinin dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 1. *7.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Verilen Kavram Öğretim Modelleri*

Ders Kitabında Yer Verilen Kavram Öğretim Modelleri				
Kavram Haritası	Kavram Karikatürü	Kavram Ağı	Anlam Çözümleme Tablosu	Toplam
f=25	f=16	f=13	f=12	f=66

Tablo 1 incelendiğinde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda yer alan yedi ünitede dört farklı kavram öğretim modeline toplam (f=66) yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda ders kitabının genelinde en fazla yer verilen kavram öğretim modelini kavram haritası (f=25) oluşturmaktadır. Ders kitabı incelendiğinde kavram haritalarını sırasıyla kavram karikatürü (f=16), kavram ağı (f=13) ve anlam çözümleme tablosu (f=12) izlemiştir. Bu bulgulardan hareketle kavram öğretim modellerinin dengeli bir şekilde dağılmadığı, ders kitabında diğer kavram öğretim modellerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında 2023-2024 eğitim öğretim yılında okutulan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda bulunan yedi ünitede kavram öğretim modellerinin dağılımı incelenmiştir. Bu kapsamda tablo 2'de ders kitabında kavram öğretim modellerinin ünitelere dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2. *Kavram Öğretim Modellerinin Ünitelere Dağılımı*

Üniteler	Kavram Öğretim Modelleri				
	Kavram Haritası	Kavram Karikatürü	Kavram Ağı	Anlam Çözümleme Tablosu	Toplam
1.Ünite	6	8	-	-	f=14
2.Ünite	4	2	8	1	f=15
3.Ünite	7	-	3	1	f=11
4.Ünite	2	2	-	2	f=6
5.Ünite	3	3	-	3	f=9
6.Ünite	2	-	-	3	f=5
7.Ünite	1	1	1	3	f=6
Toplam	f=25	f=16	f=13	f=12	f=66

Tablo 2 incelendiğinde ders kitabındaki birinci ünite olan "*İletişim ve İnsan İlişkileri"* ünitesinde kavram haritası (f=6) ve kavram karikatürü (f=8); ikinci ünite olan *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde kavram haritası (f=4), kavram karikatürü (f=2), anlam çözümleme tablosu (f=8) ve kavram ağı (f=1); üçüncü ünite olan *"Nüfus ve Yerleşme"* ünitesinde, kavram haritası (f=7), anlam çözümleme tablosu (f=3) ve kavram ağı (f=1); dördüncü ünite olan *"Zaman İçinde Bilim"* ünitesinde kavram haritası (f=2), kavram karikatürü (f=2) ve kavram ağı (f=2); beşinci ünite olan *"Ekonomi ve Sosyal Hayat"* ünitesinde kavram haritası (f=3), kavram karikatürü (f=3) ve kavram ağı (f=3); altıncı ünite olan *"Yaşayan Demokrasi"* ünitesinde kavram haritası (f=2) ve kavram ağı (f=3); yedinci ünite olan *"Ülkeler Arası Köprüler"* ünitesinde *ise* kavram haritası (f=1), kavram karikatürü (f=1), anlam çözümleme tablosu (f=1) ve kavram ağı (f=3) kullanılmıştır. Kavram öğretim modellerinin ünitelere dağılımına bakıldığında en fazla *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde (f=15), yer aldığı görülmektedir. Bu üniteyi sırasıyla "*İletişim ve İnsan İlişkileri"* ünitesi (f=14), *"Nüfus ve Yerleşme"*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ünitesi (f=11), *"Ekonomi ve Sosyal Hayat"* ünitesi (f=9), eşit sayıda kavram öğretim modeline yer verilen *"Zaman İçinde Bilim"* ünitesi (f=6) ve *"Ülkeler Arası Köprüler"* ünitesi (f=6) izlemiştir. Kavram öğretim modellerine en az yer verilen üniteyi ise *"Yaşayan Demokrasi"* ünitesi (f=5) teşkil etmiştir. Bu bilgilerden hareketle kavram öğretim modellerinin ünitelere dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Aşağıda 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında yer verilen kavram öğretim modellerine örnekler sunulmuştur.

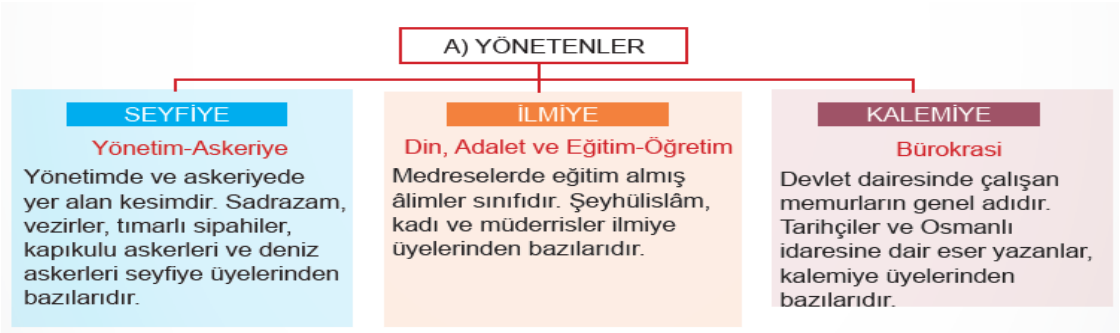
Kavram Haritası Örnekleri

Görsel 1.

(MEB, 2019, s.33)

Görsel 1'de ders kitabının "*İletişim ve İnsan İlişkileri"* ünitesinde sayfa 33'de yer alan "Basın Yayın İlkeleri" konusu kavram haritası modeli ile öğrenciye sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler, konuyu görsel olarak daha iyi kavrayabilmiş ve ilkeler arasındaki ilişkileri daha net görebilmiştir. Ders kitabında yer verilen kavram haritası, bilgilerin organize edilmesini kolaylaştırarak öğrencilerin konuyu anlamasını desteklemiştir. Ayrıca, bu yöntem sayesinde öğrenciler, insan hak ve özgürlükleri çerçevesinde basın yayın organlarına karşı haklarını bir bütün olarak değerlendirme fırsatı bulmuştur.

Görsel 2.



(MEB, 2019, s.44)

Görsel 2'de *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde yer alan "Osmanlı Toplum Yapısı" konusu ile bilgiler kavram haritası modeli ile öğrenciye sunulmuştur. Bu model sayesinde öğrenciler, Osmanlı toplumunun farklı sınıflarını ve bu sınıfların birbirleriyle olan ilişkilerini daha net bir şekilde kavrayabilmiştir. Öte yandan öğrencilerin bilgileri hiyerarşik bir düzen içinde görselleştirmelerine yardımcı olmuş ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmiştir.

Kavram Karikatürü Örnekleri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Görsel 3

(MEB, 2019, s.19)

Görsel 3'te ders kitabının *"İletişim ve İnsan İlişkileri"* ünitesinde sayfa 19'da yer alan "İletişimde Ben Dili, Sen Dili" konusu kavram karikatürü modeli ile öğrencinin ilgisini çekecek şekilde sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler, iletişimde kullanılan dilin insanlar arasındaki ilişkileri nasıl etkilediğini daha eğlenceli ve görsel bir şekilde öğrenme fırsatı bulmuştur. Karikatürde, Ben Dili'nin duygu ve düşünceleri ifade ederken karşı tarafı suçlamadan iletişim kurmayı sağladığı, Sen Dili'nin ise eleştirel ve suçlayıcı bir ton içerebileceği mizahi bir yaklaşımla anlatılmıştır.

Görsel 4

(MEB, 2019, s.45)

Görsel 4'te ders kitabının *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde sayfa 45'de yer alan "Divan-ı Hümayun Üyeleri" konusu kavram karikatürü modeli ile öğrenciye sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler, Osmanlı yönetim sisteminde önemli bir yere sahip olan Divan-ı Hümayun'un yapısını ve üyelerinin görevlerini eğlenceli ve akılda kalıcı bir şekilde öğrenme fırsatı bulmuştur. Karikatürlerde, Sadrazam, Vezir, Kazasker, Defterdar ve Nişancı gibi divan üyeleri sembolik

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ifadelerle tanıtılmıştır. Bu model, öğrencilerin konuyu daha kolay anlamalarını sağlamış, dersin daha ilgi çekici hale gelmesine katkıda bulunmuştur.

Anlam Çözümleme Tablosu Örnekleri

Görsel 5.

(MEB, 2019, s.42)

Görsel 5'de ders kitabının *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde sayfa 42'de yer alan "Osmanlı Ordusu" konusu öğrencilerin bilgileri hangi düzeyde öğrendiğini ortaya koyacak şekilde eğitici bir etkinlikte anlam çözümleme tablosu modeli ile öğrenciye sunulmuştur. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, Osmanlı ordusunun yapısını sistemli bir şekilde analiz etme ve öğrendiklerini karşılaştırarak değerlendirme fırsatı bulmuştur.

Görsel 6.

Aşağıdaki tabloda Osmanlı toplumunda yer alan bazı kişiler verilmiştir. Bu kişilerin karşılarına hangi toplumsal yapı içinde yer aldıklarını yazınız.

Kişiler	Toplumsal Yapı	Kişiler	Toplumsal Yapı
Sadrazam	Seyfiye	Konargöçer	Yaşayış biçimi açısından yönetilenler
Defterdar	.....	Köylü	.....
Vezir	.....	Tüccar	.....
Müslüman	.....	Gayrimüslim	.....
Esnaf	.....	Kazasker	.....
Nişancı	.....	Şehirli	.....

(MEB, 2019, s.47)

Görsel 6'da ders kitabının *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde sayfa 47'de yer alan "Osmanlı Toplum Yapısı" konusu öğrencilerin bilgileri hangi düzeyde öğrendiğini ortaya koyacak şekilde eğitici bir etkinlik olarak anlam çözümleme tablosu modeli ile öğrenciye sunulmuştur. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, Osmanlı toplumunun sosyal sınıflarını, bu sınıfların görevlerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini karşılaştırmalı olarak ifade etme fırsatı bulmuştur. Öğrenciler, tabloyu doldurarak Osmanlı'daki sosyal yapı düzenini analiz etme ve öğrendiklerini somutlaştırma imkânı elde etmiştir.

Kavram Ağı Örnekleri

Görsel 7.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(MEB, 2019, s.85)

Görsel 7'de ders kitabının *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde sayfa 85'de yer alan "Osmanlı Kültürüne Ait Öğeler" adlı konu kavram ağı modeli ile ders kitabını ilgi çekici hale getirecek bir görsel şeklinde öğrenciye sunulmuştur. Bu model sayesinde öğrenciler, Osmanlı kültürünün farklı alanlardaki yansımalarını daha sistemli ve görsel bir biçimde ifade etme fırsatı bulmuştur. Kavram ağında, sanat, gelenekler ve spor gibi temel kültürel unsurlar birbirleriyle bağlantılı olarak gösterilmiştir. Bu görsel model, öğrencilerin Osmanlı kültürünün çeşitliliğini ve zenginliğini daha iyi kavramalarını sağlamış, konunun akılda kalıcılığını artırmıştır.

Görsel 8.

(MEB, 2019, s.103)

Görsel 8'de ders kitabının "Nüfus ve Yerleşme" isimli ünitesinde sayfa 103'de yer alan "Kent Nüfusunun Sürekli Artmasının Sonuçları" isimli konu kavram ağı modeli ile öğrencinin öğrenme düzeyini ölçme ve değerlendirme etkinliği olarak öğrenciye sunulmuştur. Bu model sayesinde öğrenciler, kent nüfusundaki artışın ekonomik faaliyetler, çevre sorunları, sosyal yaşam ve kültürel etkileşim bağlamında bütünleşik bir yapı içinde analiz etme fırsatı bulmuştur. Ayrıca, bu etkinlik sayesinde öğretmenler, öğrencilerin konuyu ne kadar anladığını gözlemleyerek geri bildirim sağlama ve eksik öğrenmeleri tamamlama fırsatı elde etmiştir.

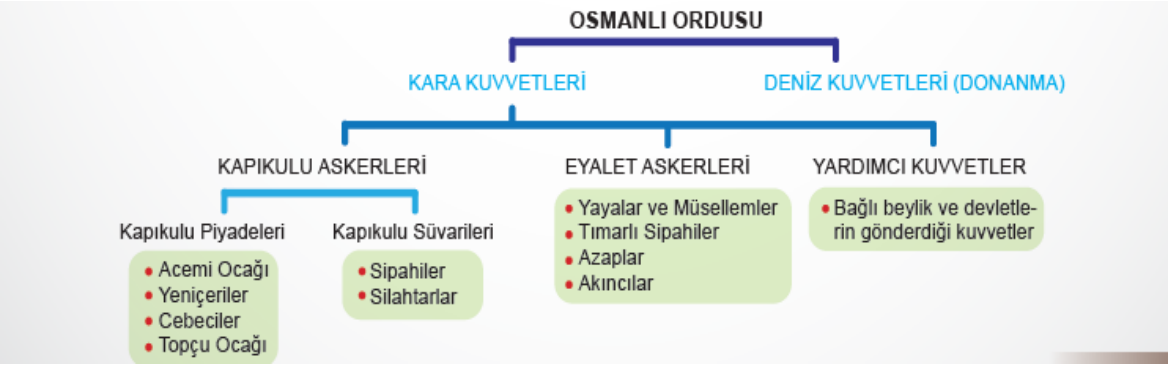
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında kavram öğretim modellerinin öğretim ve ölçme ve değerlendirme şeklindeki kitap bölümleri içerisinde dağılımı incelenmiştir. Bu bağlamda 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı incelendiğinde kitapta yer alan kavram öğretim modelleri ağırlıklı olarak farklı nitelikteki eğitici öğretici etkinliklerde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bilgilerin belirli bir akışa göre sentezlenmesi, anlamlı bir bütün halinde ve hiyerarşik olarak öğrenciye sunulmasında başvurulan ve öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi yerine zihninde yapılandırmasını sağlayan bir öğretim modeli olan kavram haritaları 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda bu amaçlara hizmet edecek şekilde *öğretim* bölümlerinde kullanılmıştır. Aşağıda bu duruma örnek sunulmuştur.

Görsel 9.



(MEB, 2019, s.41)

Görsel 9'da ders kitabında *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde sayfa 41'de yer alan "Osmanlı Devleti'nde Ordu Sistemi" konusu kavram haritası modeli ile hiyerarşik bir düzende öğrenciye sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler, Osmanlı ordusunun temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkileri daha net bir şekilde görebilmiştir. Kavram haritasında, ordunun kara ve deniz kuvvetleri olarak iki ana gruba ayrıldığı, Kapıkulu askerleri, Eyalet askerleri ve yardımcı kuvvetler gibi farklı askeri sınıfların bulunduğu açıkça gösterilmiştir. Bu görsel yöntem, öğrencilerin karmaşık askeri yapıyı daha kolay anlamalarına yardımcı olmuş ve konunun kalıcı öğrenilmesini desteklemiştir.

Derse yönelik farklı bakış açıları geliştirmek, bir konuyla ilgili önemli noktalara dikkat çekmek, öğrencilerin derse ilgisini uyandırmak, dersi daha eğlenceli hale getirmek amaçlarıyla kullanılan kavram karikatürleri 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla genellikle *öğretim* aşamasında kullanılmıştır.

Görsel 10.

(MEB, 2019, s.138)

Görsel 10'da *"Zaman İçinde Bilim"* ünitesinde yer alan "Özgür Düşünce ve Bilim" konusu kavram karikatürü modeli ile diyalog şeklinde sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler, özgürlük ve esaret kavramlarını daha eğlenceli ve anlaşılır bir şekilde öğrenme fırsatı bulmuştur.

Öğrencilerin bilgileri hangi düzeyde öğrendiğini ortaya koyan iki boyutlu tablolar olan anlam çözümleme tabloları 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda hem bir *öğretim* aracı hem de öğrencinin öğrenme düzeyini *ölçme ve değerlendirme* amaçlı olarak kullanılmıştır.

Görsel 11.

İstanbul'un fethinin nedenlerinin hangi alanla ilgili olduğunu aşağıdaki tabloya işaretleyiniz.

İSTANBUL'UN FETHİNİN NEDENLERİ	Dinî	Siyasi	Ekonomik
İstanbul'un önemli ticaret yolları üzerinde olması			
Bizans'ın Anadolu'daki Türk siyasi birliğini bozmak istemesi			
Bizans'ın Osmanlı Devleti'nin ilerleyişine engel olması			
Hazreti Muhammed'in (Sallallahü aleyhi ve sellem) hadisi			
Bizans'ın Osmanlı şehzadelerini kışkırtması			
Bizans'ın Osmanlı toprak bütünlüğünü bozması			
İstanbul'un Ortodoks mezhebinin merkezi olması			

(MEB,2019, s.53)

Görsel 11'de ders kitabının *"Türk Tarihine Yolculuk"* ünitesinde sayfa 53'de yer alan "İstanbul'un Fethi'nin Nedenleri" konusu öğrencinin öğrenme düzeyini ölçme ve değerlendirme etkinliği olarak anlam çözümleme tablosu modeli ile öğrenciye sunulmuştur.

Ders kitabı gibi yazılı öğretim materyallerinde kullandığında öğrencilerin dikkatini çeken ve öğretim materyalini ilgi çekici hale getiren kavram ağları ise 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda hem *öğretim* hem de *değerlendirme* aşamalarında kullanılmıştır.

Görsel 12.

(MEB, 2019, s.153)

Görsel 12'de ders kitabının *"Ekonomi ve Sosyal Hayat"* ünitesinde sayfa 153'de yer alan "Çevre Kirliliği" konusu kavram ağı modeli ile öğrencinin öğrenme düzeyini ölçme ve değerlendirme etkinliği olarak öğrenciye sunulmuştur. Bu sayede öğrenciler, çevre kirliliğinin farklı türlerini ve nedenlerini görsel bir şekilde analiz etme imkânı bulmuştur. Kavram ağında, hava, su, toprak ve gürültü kirliliği gibi temel kirlilik türleri birbirleriyle bağlantılı olarak gösterilmiş ve her birinin çevreye, insan sağlığına ve ekosisteme olan etkilerini ifade etme olanağı sunulmuştur. Öğrenciler, bu yapı sayesinde neden-sonuç ilişkileri kurarak çevre sorunlarını daha bilinçli bir şekilde değerlendirme imkânı elde etmişlerdir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersinde farklı bakış açıları geliştirmek, bir konuyla ilgili önemli noktalara dikkat çekmek, öğrencilerin derse ilgisini uyandırmak, dersi daha akıcı ve eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin derse katılımını ve fikirlerini ifade etmelerini sağlamak için farklı kavram öğretim modelleri kullanılmaktadır. Kavram öğretim modellerinin ders kitaplarında kullanılması ise ders kitaplarını daha ilgi çekici hale getirir. Nitekim sosyal bilgiler dersi zengin içeriği ile farklı kavram öğretim modellerinin kullanımına uygun bir derstir.

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nı kavram öğretim modelleri açısından incelemekte ve bu bağlamda mevcut durumun sınırlılıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, ders kitabında ele alınan ünitelerin içerik bakımından farklı kavram öğretim modellerinin uygulanmasına uygun olduğunu göstermektedir. Ancak, yalnızca dört kavram öğretim modelinin kullanıldığı tespit edilmiş olup, bu durum öğretim sürecinde model çeşitliliğinin yeterli düzeyde sağlanamadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, ders kitabında yer alan eğitici ve öğretici etkinliklerin, kavram öğretim modellerinin çeşitliliğini destekleme açısından yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Bu eksiklik, öğrencilerin kavramsal öğrenme süreçlerinde derinlemesine anlama, analiz etme ve bilişsel becerilerini geliştirme imkânlarını sınırlayabilir. Kavramsal öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, farklı öğretim modellerine yer verilmesi ve ders materyallerinin bu doğrultuda çeşitlendirilmesi önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, gelecekteki ders kitabı içeriklerinin geliştirilmesi sürecinde farklı kavram öğretim modellerinin daha kapsamlı şekilde entegre edilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaktır.

Çalışma sonucunda ede edilen bir diğer sonuç ise kullanılan kavram öğretim modellerinin ünitelere dengeli bir dağılım göstermediğidir. Bu bağlamda bazı kavram öğretim modelleri aynı ünitede çok kez tekrar edilirken diğer ünitelerde aynı modele yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı'nda, kavram öğretiminde en fazla kullanılan kavram öğretim modelinin kavram haritası olduğu tespit edilmiştir. Kavram haritasını sırasıyla kavram karikatürü, kavram ağı ve anlam çözümleme tablosu izlemektedir. Karışan ve Memişoğlu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da benzer şekilde araştırmaya konu edinen ders kitabında en fazla kavram haritalarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Yıldırım ve Çelik (2022) sosyal bilgiler 5, 6 ve 7. sınıf ders kitaplarını kavram haritaları açısından inceledikleri çalışmalarında ise sosyal bilgiler ders kitaplarında kavram haritalarına yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Kavram haritalarındaki çeşitliliğin sınıf düzeyinde ve öğrenme alanlarında eşit düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan Erol (2022) sosyal bilgiler ders kitaplarında kavram öğretimi adlı çalışmasında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında herhangi bir kavram öğretim tekniğine yer verilmediğini belirtmiştir. 5. sınıf ders kitabında ise sadece bir kavram öğretim tekniğine yer verildiğini; kavram öğretim tekniklerine en fazla 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer aldığını ifade etmiştir. Karagözoğlu (2022) sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi adlı çalışmasında ders kitaplarını farklı pek çok açıdan değerlendirmiş ve öğretmen, öğrenci ve velilerin ders kitabındaki anahtar kavram ve ilkelerin, bilgi ve açıklamaların ezbere yönelten bir anlatımla verildiğini, yeterince dikkat çekici olmadığını düşündüklerini ifade etmiştir. Bu bilgilerden hareketle ders kitapları kavram öğretimi açısından yetersiz bulunmuştur. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle ders kitaplarında bulunan öğretim ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde farklı kavram öğretim modellerine yer verilmesi önerilmektedir. Konunun yapısı ve içeriğine uygun olarak seçilen farklı kavram öğretim modellerinin öğrenme alanlarına orantılı şekilde dağıtılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi, 1*(1), 62-82.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388. https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299

Çaycı, B., Demir, K., Başara, M., & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 619-630.

Çelik, M. E., & Yıldırım, G. (2022). Sosyal bilgiler 5.,6.,7., ders kitaplarının kavram haritaları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 208-221. https://doi.org/10.46778/goputeb.969291

Çelikkaya, H. (1990). Eğitim olgusunun özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 67-72.

Çimer, A. (2016). Öğretmen eğitiminde gelişmeler ve uygulamalar. N. Saylan (Edt). *Eğitim Bilimine Giriş* (10. bs.) içinde (ss. 333-369). Nobel.

Dündar, H. (2011). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Edt.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (2. bs.) içinde (ss. 309-342). Pegem.

Erol, H. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında kavram öğretimi. S. Bayran (Edt.) *Eğitim Bilimleri Çalışmaları Güncel Araştırmalar ve Uygulama* içinde (ss.167-196). Livre de Lyon.

Karagözoğlu, N. (2020). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi*. İksad.

Karışan, H. & Memişoğlu, H. (2022). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kavram öğretimi açısından incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 9*(85), 1272-1284. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3102

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem.

Laska, J. A., & Gürbüztürk, O. (2019). Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: Kavramsal bir açıklama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 22*(1), 251-259. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000862

Memişoğlu, H., & Tarhan, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 6-20.

Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22* (Özel Sayı 2), 273-294. https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdfadresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB]. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı.* Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.

Seale, C. (1999). Quality in qualitativeresearch. *Qualitative Inquiry, 5*(4), 465-478.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024, Mart 21). *Büyük Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Tokcan, H.(2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem.

Tokcan, H., & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(2), 1-19.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tokcan, H., & Özdemir, S. M. (2018). İlk Türk devletleri konularının öğretimine uygun alternatif etkinlik önerisi: Kavram bulmacaları. *Turkish Journal of Primary Education, 3*(1), 19-32.

Ünsal, Y., & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 107-120.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin

Extended Abstract

Social studies is a course intertwined with life. The subjects of the course are integrated with an interdisciplinary approach. The social studies course, containing many different subjects and concepts, incorporates subjects and concepts from social sciences such as history, geography, human rights and civics, archeology, sociology, psychology, economics, and law. Students first encounter the concepts of social sciences in life study and then in the social studies course, as a continuation of this course. Teaching concepts in the social studies course, rich in concepts, comes to the forefront, and social studies teachers need to be good concept instructors (Memişoğlu and Tarhan, 2016). Increasingly understanding the importance of concept teaching in social studies course has highlighted this matter among the issues emphasized while making changes in social studies course programs. Particularly primary and secondary school levels constitute the basis for concept teaching, so the concepts of social sciences should be handled with importance at this level. Using the concepts of social sciences forms one of the visions of the social studies curriculum and is also emphasized in the general objectives of the program. Therefore, the three main dimensions of the social studies curriculum are skills, values, and concept teaching. Based on this, it is important to acquire the concepts targeted in the programs (Tokcan and Özdemir, 2018). The curricula of the social studies course prepared in Turkey after the 2000s aimed for a large-scale change. Accordingly, different strategies were followed in the objectives of the course and the implementation of the program. When the social studies curriculum developed within the scope of the previous programs is considered, it is seen that it is limited to history, geography, and civics courses, teacher-centered, insufficient in adopting concepts, skills, and values, passive for students, and based on rote learning. Prepared in 2004 and printed in 2005, the 2005 Social Studies Curriculum presented a different approach to the course and drew attention to the need for students to acquire concepts, skills, and values in social studies teaching. This approach also changed the perspective of the social studies course (Tokcan and Alkan, 2013). This understanding was partially interrupted in the 2018 Social Studies Curriculum. Indeed, concept teaching was not sufficiently included in the 2018 program. Within this context, the relevant program only states the importance of concept teaching under the title of "Issues to be considered in the implementation of the Social Studies Curriculum" and states that "Concept teaching has an important place in the curriculum. Therefore, classifications and different concept teaching approaches should be taken into consideration in concept teaching. It should be helped to eliminate ambiguity, concept confusion, and misconceptions." (MoNE, 2018). Although this statement reveals the importance of concept teaching, it makes the 2018 Social Studies Curriculum inadequate in terms of concept teaching because it does not clearly reveal which concepts and which concept teaching models should be included at which level. Curricula, presenting the knowledge, skills, attitudes, and values aimed to be gained by individuals at a certain level of education within a basic framework, including the objectives, content, method, and evaluation criteria of the educational program. At this point, textbooks are the primary concrete implementation tools of a curriculum. While curricula shape the content of textbooks, textbooks serve as the main source to ensure that the goals of the curricula are achieved. For this reason, a textbook plays a major role in the implementation of the relevant curriculum. When considered in the context of the social studies course, the importance of textbooks in achieving the goals set in the curriculum and presenting the content intended to be gained is more evident. Based on the social sciences, the social studies course aims to provide a wide range of knowledge, skills, attitudes, and values, as well as concepts that belong to the social science disciplines and are mostly abstract. In this regard, the social studies textbooks are expected to be designed in an enriched structure at the point of concept teaching and to include different concept teaching models to gain the abstract concepts in question. This study aims to determine which concept teaching models are included in the Grade 7 social studies textbook in the context of concept teaching. The data were obtained from the Grade 7 Social Studies Textbook prepared by the Ministry of National Education, accepted as a textbook with the decision of the Board of Education and Instruction of the Ministry of National Education dated 18.04.2019 and numbered 8, and taught in secondary schools in the 2023-2024 academic year. Data obtained in the study were analyzed with the content analysis technique. In the data analysis and interpretation phase of the study, the credibility and consistency of the study were observed. To this end, it was checked whether the data obtained were evaluated similarly by the coders consisting of the researchers and a field expert external observer. Accordingly, the

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

researchers and a field expert external observer came together and reached a common consensus for the cases that did not show similarity between the coders. Based on the results of the analysis, the distribution of concept teaching models and the frequency of their inclusion in the textbook were shown in tables, and examples of how concept teaching models are handled in the textbook were presented. When the Grade 7 Social Studies Textbook used in the 2023-2024 academic year was examined, it was seen that the concept teaching models "Concept map", "Concept cartoon", "Meaning analysis table" and "Concept network" models were included in the book. Considering these findings, it is seen that concept teaching models are not distributed in a balanced way. Among the concept teaching models, the concept map was used the most, followed by concept cartoon, concept network, and semantic analysis table respectively; other concept teaching models were not included. When the distribution of concept teaching models in the seven units in the Grade 7 Social Studies Textbook is examined, it is seen that in the "Journey to Turkish History" unit (f=15), in the "Communication and Human Relations" unit (f=14), "Economy and Social Life" unit (f=9), 'Population and Settlement' unit (f=8), 'Science in Time' unit (f=6), 'Bridges between Countries' unit (f=6), 'Living Democracy' unit (f=5) included concept teaching models. In light of this information, it is seen that concept teaching models are not distributed to the units in a balanced manner. The results of this study show that the Grade 7 Social Studies textbook is inadequate in terms of including concept teaching models. Considering these results, it is recommended to include different concept teaching models in the reading texts, visuals, end-of-unit measurement, and evaluation activities in the textbooks. It is also proposed that different concept teaching models selected by the structure and content of the subject should be distributed proportionally to the learning areas.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (660-678)

Girişimcilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Dahilinde Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Eğilimleriyle İlişkilendirilmesi

Association of Entrepreneurial Characteristics with Creative Thinking and Critical Thinking Tendencies within Various Variables

Betül YEŞİLBAŞ** Doç. Dr. Ali ÇETİN***

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 01.11.2024
Kabul Tarihi: 24.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1577726

Anahtar Sözcükler:
Eleştirel Düşünme Eğilimi
Girişimcilik
Yaratıcı Düşünme Eğilimi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkilendirilip çeşitli değişkenlerce incelenmesidir. Araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Siirt, Diyarbakır ve Rize illerinde bulunan devlet üniversitelerinde eğitim gören her düzeydeki fen bilgisi öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına yönelik Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği, Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği ve Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği olmak üzere 3 adet ölçek kullanılmış. Kullanılan ölçekler ile 290 katılımcıdan veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerden kayıp veriler çıktıktan sonra kalan 282 katılımcının cevapları istatistik programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, girişimcilik alt boyutlarından duygusal zekânın cinsiyet üzerinde orta düzeyde bir etkiye, yaratıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından merakın hem okul ve hem de sınıf üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Article Information

Submission: 01.11.2024
Acceptance:24.04.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1577726

Key Words:
Critical Thinking Tendency
Entrepreneurship
Creative Thinking Tendency

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the entrepreneurship characteristics of science teacher candidates in relation to creative and critical thinking tendencies and to examine them in terms of various variables. The research model is a survey model from quantitative research methods. It was conducted with science teacher candidates at all levels studying at state universities in Siirt, Diyarbakır and Rize provinces. In the research, 3 scales were used for teacher candidates: Entrepreneurship Scale for Teacher Candidates, Critical Thinking Tendencies Scale and Marmara Creative Thinking Tendencies Scale. Data were obtained from 290 participants with the scales used. After the missing data were removed from the obtained data, the answers of the remaining 282 participants were analyzed with a statistical program. According to the findings, it was concluded that emotional intelligence, one of the entrepreneurship sub-dimensions, had a moderate effect on gender, and curiosity, one of the creative thinking tendencies sub-dimensions, had a small effect on both school and class.

Atıf İçin

Yeşilbaş, B. & Çetin, A. (2025). Girişimcilik özelliklerinin çeşitli değişkenler dahilinde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleriyle ilişkilendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 660-678. doi: tsadergisi.1577726

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Siirt Üniversitesinde hazırladığı "Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleriyle ilişkilendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi Betül Yeşilbaş, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Siirt, betulyslbs18@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2083-5323

*** Doç. Dr. Ali ÇETİN, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü, Siirt, alicetin@siirt.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1174-6997

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel öğesidir. Bir ülkenin becerikli insan gücünün yetiştirilmesinde, kalkınmasında, toplumdaki sosyal barış ve huzurun sağlanmasında, bireylerin toplumsal hayata hazırlanmasında ve sosyalleşmesinde, kültür ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında başrolü öğretmenlerin oynaması beklenmektedir (Özden, 1999. Akt. Çelikten, 2005). Gelecek olan nesillerin niteliği de hiç şüphesiz onu o günlere hazırlayan öğretmenlerin niteliği ile benzer olacaktır. Kısaca öğretmenler hem insanların mimarı hem de insanın kişiliğini şekillendiren, "Ne ekersen onu biçersin." tanımına en uygun kişiler olarak görülmektedir (Çelikten, 2005).

Gelecek olan nesilleri yetiştiren öğretmenlerin her konuda donanımlı bireyler olarak yetiştirilmesi gerekli görülmektedir. Özellikle de teknoloji ve bilimle iç içe olan ve sürekli araştıran, sorgulayan, eleştiren ve yeni çözüm yolları üreten fen bilgisi öğretmenlerinin bu konuya daha dikkatli yaklaşması önemlidir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları eğitim ve öğretimin de bunun farkındalığıyla hazırlanması bir gerekliliktir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen; rehber, özendiren rollerini üstlenirken öğrenci; bilgi için araştırmalar yapan bunları açıklayan, tartışan, sorgulayan ve somut bir şeye dönüştüren kişi rolünü üstlenir (MEB, 2018).

MEB, 2018 öğretim programında öğrencinin süreçte aktif ve sorumlu olmasına vurgu yapmışken fen bilimleri programı özel amaçlarında da girişimcilik ve kariyer bilincine yer vermiştir. Ayrıca girişimcilik yaşam becerileri başlığı altında da programa dâhil olmuştur. Girişimcilik Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de tıpkı 2018 öğretim programında olduğu gibi girişimci ve fen bilimleri alanında kariyer bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2024).

Yaşamımıza bu ve bunun gibi yollarla dahil olan girişimcilik, zaman içinde sürekli artan bir ün ile ilerleyen, ününü günlük ve ekonomik yaşamda, yönetimde ve teknik alanlarda fazlasıyla duyurmuş bir olgudur. Girişimciliğin genel kabul gören ve kayda geçen ilk tanımı 18. yy. başlarında Fransa'da yaşayan İrlandalı ekonomist Richard Cantillon tarafından yapılmıştır. Cantillon'a göre girişimci; daha kararlaştırılmamış bir fiyatla satılmak üzere üretim girdilerini ve hizmetlerini alıp üreten kişi olarak ifade edilmiştir (Öztürk, 2020).

Her disiplinin içinde az veya çok şekilde var olan girişimcilik, disiplinlerin de üstünde bir yaklaşımdır. Her disiplin kendi görüşüyle bu yaklaşımı değerlendirmektedir. Kapsam dâhilinde girişimcilik üzerine eğitim alanında yapılan araştırmalardaki bakış açısının ortaya çıkarılması girişimcilik eğitimi yönünden alan yazına katkı sağlayacaktır (Karadeniz ve Özkan 2020. Akt, Deveci ve Çepni, 2015).

Çağın getirisi olan girişimcilik yenilikçi düşünme eğilimlerinin yanında diğer düşünme eğilimleri ile de ortaklaşa çalışır. Girişimcilik ile birlikte çalışan diğer eğilimlerden biri olan eleştirel düşünme; bardağı dolu ve boş olacak şekilde bütün halinde ve doğru bir şekilde değerlendirerek dolmayan bölümleri tamamlamak adına eleştiride bulunmak, problemlerin çözümünde fikirleri, gerekli ve farklı çözüm yollarını görmemizi sağlar (Şimşek, 2007). Bir diğeri olan yaratıcı düşünme ise; problemi yeniden tanıma ve probleme yeni bir boyut kazandırma, bunu yaparken hem zihinsel hem de performansa dayalı şekilde gerçekleştiren bir beceridir. Özgenel ve Çetin (2017), bu beceriye sahip, yatkın ve istekli olmayı yaratıcı düşünme eğilimi olarak ele almıştır.

Alan yazında girişimcilik özellikleri ve düşünme eğilimleri hem ayrı ayrı hem de bir arada birçok kez ele alınmıştır. Örneğin, Durnacı (2019) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile yaratıcı düşünme eğilimini, Erden (2009) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini mesleki özellikler yönünden karşılaştırmayı, Öztürk (2020) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve girişimcilik özelliklerini incelemiştir. Görüldüğü gibi üç başlık da ele alınmış fakat birbirleriyle olan ilişkilerine ve buna dikkat edilerek düzenlenmiş olan öğretim programlarına rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, eğilimlerin girişimcilik özellikleriyle ilişkisini belirlemek ve ilerideki araştırmacılara bunların arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını göstermek hedeflenmiştir. Çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yaratıcı düşünme ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik oluşturulmuş problem cümleleri aşağıda yer almaktadır:

Problem Cümleleri

1. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve alt boyutları cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve alt boyutları, eleştirel düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları, yaratıcı düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2019) göre tarama modelleri, çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evrene yönelik genel bir fikre ulaşmak için evrenin tümü ya da ondan seçilecek bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Akt. Öztürk, 2020).

Çalışmanın evrenini, Türkiye'de Fen Bilgisi öğretmenliği programı bulunan üniversitelerdeki tüm fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Türkiye'de fen bilgisi öğretmenliği programı bulunan toplam 69 üniversite vardır. Çalışmanın örneklemini ise; 2023-2024 yılları arasında Siirt, Dicle ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitelerinde öğrenim gören her düzeydeki 290 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu verilerin 8'i kayıp veri olarak tespit edilip araştırma dışı bırakılmıştır. Katılımcıların kayıp veriler çıktıktan sonraki demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların demografik özellikleri*

		Kadın	Erkek	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Siirt Üniversitesi	n	59	23	18	32	22	10	82
	%	20,9	8,2	6,4	11,3	7,8	3,5	29,1
Dicle Üniversitesi	n	98	31	35	25	29	40	129
	%	34,8	11,0	12,4	8,9	10,3	14,2	45,8
RTE Üniversitesi	n	50	21	12	25	13	21	71
	%	17,7	7,4	4,2	8,9	4,6	7,4	25,1
Toplam	n	207	75	65	82	64	71	282
	%	73,4	26,6	23,0	29,1	22,7	25,2	

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan üniversitelerin fen bilgileri öğretmenliği programlarında kadın öğretmen adaylarının (%73,4) erkek öğretmen adaylarına (%26,6) göre daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesine göre öğretmen adaylarının dağılımlarının 1. Sınıf seviyesinde %23,0, 2. Sınıf seviyesinde %29,1, 3. Sınıf seviyesinde %22,7 ve 4. Sınıf seviyesinde %25,2 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %45,8 i Dicle Üniversitesi, %29,1 i Siirt Üniversitesi ve %25,1 si Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesine kayıtlıdır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çalışmada 3 adet Türkçe ölçek kullanılmıştır. Ölçeklere başlarken öğretmen adaylarından cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri üniversitelerini 'Kişisel Bilgiler' kısmında belirtmeleri istenmiştir. Kullanılan ölçeklerden ilki olan Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği (ÖAYGÖ), Deveci ve Çepni (2015) tarafından öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerini ölçmek için geliştirilmiştir. 38 madde ve 5 alt boyuttan oluşan bu ölçek kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde hazırlanmıştır. Yapılan çalışmada ölçeğin alt boyutlarına ilişkin çalışmadan elde edilen Cronbach Alpha değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. *ÖAYGÖ Cronbach Alpha değerleri*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Risk alma	,72
Kendine güven	,67
Yenilikçi olma	,64
Fırsatları görme	,78
Duygusal zekâ	,58
Toplam	,90

Taber (2017) yaptığı çalışmada birçok yazarın sonuçlarından elde edilen geniş bir Cronbach Alpha değer ve güvenirlik yelpazesi oluşturmuştur. Taber'e göre Cronbach Alpha değerleri ,91 ve üzeri güçlü ve mükemmel, ,71 ve ,90 arası iyi ve yüksek, ,61 ve ,70 arası orta ve yeterli, ,45 ve ,60 arası kabul edilebilir olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bilgiler genel olarak dikkate alındığında ÖAYGÖ toplam puanı yüksek güvenilirlik gösterirken risk alma ve fırsatları görme iyi, kendine güven ve yenilikçi olma orta ve son olarak duygusal zekâ kabul edilebilir güvenilirlik göstermektedir.

İkinci ölçek olan Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ölçeğiyse, Semerci (2016) tarafından geliştirilmiştir. 49 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipi ile hazırlanan ölçek değerlendirilmesi; hiç katılmıyorum (1), çoğunlukla katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), çoğunlukla katılıyorum (4) ve tamamen katılıyorum (5) şeklindedir Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bu çalışmadan elde edilen Cronbach Alpha değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *EDE Ölçeği Cronbach Alpha değerleri*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Üst biliş	,85
Esneklik	,79
Sistematiklik	,80
Azim-Sabır	,84
Açık Fikirlilik	,56
Toplam	,94

Tablo 3'e göre toplam puan güçlü, üst biliş, esneklik, sistematiklik, azim-sabır yüksek güvenilirlik gösterirken açık fikirlilik kabul edilebilir güvenilir olarak hesaplanmıştır (Taber, 2017).

Son olarak Özgenel ve Çetin (2017) tarafından yetişkin bireylerin genel yaratıcı düşünme eğilimlerini ölçmek için geliştirilmiş olan Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ise 25 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bu çalışmadan elde edilen Cronbach Alpha değerlerine Tablo 4'de yer verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 4. *Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Cronbach Alpha değerleri*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Yenilik arama	,79
Cesaret	,63
Öz disiplin	,70
Merak	,52
Şüphecilik	,48
Esneklik	,54
Toplam	,90

Tablo 4'e göre toplam puan ve yenilik arama güvenilirliği yüksek, cesaret ve öz disiplin orta, merak, şüphecilik ve esneklik kabul edilebilir olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler öncelikle veri düzenleme ardından veri analizi programına aktarılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerleri ile varyans homojenliği için Levene's Test değerlerine bakılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin veriler analiz edilirken iki değişkenin karşılaştırılmasında Bağımsız Gruplar t-testi, üç ve daha fazla değişkenin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleme için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde alt problem cümlelerine göre ulaşılan veri tablolar halinde sunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve alt boyutları cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve alt boyutlarının cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre incelendiğinde birinci problem cümlesinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalamaların düzeyleri değerlendirilirken "[(seçenek sayısı-1)/seçenek sayısı]'' formülü kullanılmıştır. Düzeyler puan aralıklarına göre oldukça düşük (1,00-1,79), düşük (1,80-2,59), orta (2,60-3,39), yüksek (3,40-4,19) ve oldukça yüksek (4,20-5,00) olarak belirlenmiştir. Tablo 5'de öğretmen adaylarının girişimcilik ve alt faktörlerinin düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 5. *Öğretmen adaylarının girişimcilik ve alt faktörlerinin düzeyleri*

Boyutlar	**n**	**x̄**	**Ss**	**Düzey**
Risk alma	282	3,88	,55	Yüksek
Fırsatları görme		3,97	,49	Yüksek
Kendine güven		3,87	,50	Yüksek
Duygusal Zekâ		3,88	,48	Yüksek
Yenilikçi olma		3,62	,50	Yüksek
Toplam		3,85	,40	Yüksek

Tablo 5 de öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve alt faktör düzeylerinin "yüksek" olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre girişimcilik ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Girişimcilik ve alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Risk alma	Kadın	207	3,86	,52	280	-,738	,461	-
	Erkek	75	3,91	,63				
Fırsatları görme	Kadın	207	3,99	,47		1,227	,221	-
	Erkek	75	3,91	,55				
Kendine güven	Kadın	207	3,88	,50		,773	,440	-
	Erkek	75	3,83	,52				
Duygusal Zekâ	Kadın	207	3,93	,44		3,094	**,002***	,41
	Erkek	575	3,74	,47				
Yenilikçi olma	Kadın	207	3,62	,50		-,418	,677	-
	Erkek	75	3,64	,51				
Toplam	Kadın	207	3,86	,39		,877	,381	-
	Erkek	75	3,81	,44				

Tablo 6'da görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarından olan duygusal zekânın, kadınlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen's d değeri hesaplanmıştır. Cohen's d değeri yorumlanırken. ,20'ye kadar olan değerler küçük, ,20 - ,80 değerler orta, ,80 ve üzeri değerler ise büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1992). Duygusal zekâ alt boyutu için hesaplanan Cohen's d değeri ,41 olduğundan cinsiyetin girişimciliğin duygusal zeka boyutu üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğü bulunduğu söylenebilir. Üncü (2007) yaptığı çalışmasında duygusal zekâ toplam puanlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu, Kereci (2022) ise kadın öğretmenlerin girişimcilik ölçeği alt boyutu olan duygusal zekâ faktöründe erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde duygusal zekâya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları sınıf seviyesi değişkenine göre girişimcilik ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7'da gösterilmiştir.

Tablo 7. *Girişimcilik ve alt faktör puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Alt Faktör	**Düzey**	**N**	**x̄**	**ss**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık***
Risk alma	(1) 1. Sınıf	65	3,91	,48	281	,637	,592	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,93	,56				
	(3) 3. Sınıf	64	3,85	,52				
	(4) 4. Sınıf	71	3,82	,62				
	Toplam	282	3,88	,55				
Fırsatları görme	(1) 1. Sınıf	65	3,96	,42	281	,500	,682	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,99	,53				
	(3) 3. Sınıf	64	4,02	,49				
	(4) 4. Sınıf	71	3,93	,51				
	Toplam	282	3,97	,49				
Kendine güven	(1) 1. Sınıf	65	3,96	,47	281	1,460	,226	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,84	,51				
	(3) 3. Sınıf	64	3,90	,54				
	(4) 4. Sınıf	71	3,80	,50				
	Toplam	282	3,87	,51				
Duygusal Zekâ	(1) 1. Sınıf	65	3,84	,47	281	,790	,500	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,91	,44				

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	(3) 3. Sınıf	64	3,94	,50				
	(4) 4. Sınıf	71	3,84	,43				
	Toplam	282	3,88	,46				
	(1) 1. Sınıf	65	3,62	,44				
	(2) 2. Sınıf	82	3,62	,54	281			
Yenilikçi olma	(3) 3. Sınıf	64	3,67	,50		,248	,863	Yok
	(4) 4. Sınıf	71	3,59	,51				
	Toplam	282	3,62	,50				
	(1) 1. Sınıf	65	3,86	,34				
	(2) 2. sınıf	82	3,86	,42				
Ölçek Geneli	(3) 3. Sınıf	64	3,88	,41	281	,551	,648	Yok
	(4) 4. Sınıf	71	3,80	,43				
	Toplam	282	3,85	,40				

*p <0.05

Tablo 7'ye göre girişimcilik ve alt faktör puanlarının sınıf seviyelerine göre yakın değerlerde olduğu ve aralarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya benzer bir sonuç Öztürk'ün (2020) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada da rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları üniversite değişkenine göre girişimcilik ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Girişimcilik ve alt faktör puanlarının üniversite değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Alt Faktör	**Düzey**	**N**	**x̄**	**SS**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık***
	(1) Siirt Üni.	82	3,86	,50				
	(2) Dicle Üni.	129	3,94	,59	281			
Risk alma	(3) RTE Üni.	71	3,80	,53		1,272	,282	Yok
	Toplam	282	3,88	,55				
	(1) Siirt Üni.	82	4,01	,47				
	(2) Dicle Üni.	129	3,94	,48	281			
Fırsatları görme	(3) RTE Üni.	71	3,99	,55		,499	,608	Yok
	Toplam	282	3,97	,49				
	(1) Siirt Üni.	82	3,96	,49				
	(2) Dicle Üni.	129	3,82	,49	281			
Kendine güven	(3) RTE Üni.	71	3,85	,54		1,953	,144	Yok
	Toplam	282	3,87	,50				
	(1) Siirt Üni.	82	3,93	,48				
	(2) Dicle Üni.	129	3,85	,42	281			
Duygusal Zekâ	(3) RTE Üni.	71	3,88	,48		,650	,523	Yok
	Toplam	282	3,88	,46				
	(1) Siirt Üni.	82	3,61	,57				
	(2) Dicle Üni.	129	3,62	,47	281			
Yenilikçi olma	(3) RTE Üni.	71	3,63	,48		,027	,973	Yok
	Toplam	282	3,62	,50				

Ölçek Geneli	(1) Siirt Üni.	82	3,87	,40	281	,271	,763	Yok
	(2) Dicle Üni.	129	3,84	,39				
	(3) RTE Üni.	71	3,83	,44				
	Toplam	282	3,85	,40				

*p <0.05

Tablo 8'e göre girişimcilik ve alt faktör puanlarının üniversite değişkenine göre yakın değerlerde olduğu ve aralarında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının üniversiteleri farklı olsa da benzer girişimcilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden alınan puanlar değerlendirilirken girişimcilik ölçeğinde olduğu gibi düzeyler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve alt faktörlerinin düzeyleri*

Boyutlar	**n**	**x̄**	**Ss**	**Düzey**
Üst biliş	282	3,99	,46	Yüksek
Esneklik		4,01	,43	Yüksek
Sistematiklik		3,89	,45	Yüksek
Azim-Sabır		3,95	,57	Yüksek
Açık fikirlilik		3,89	,67	Yüksek
Ölçek Geneli		3,96	,41	Yüksek

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinin "yüksek" düzeyde ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Eleştirel düşünme eğilimi ve alt faktör puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	Ss	sd	t	p
Üst biliş	Kadın	207	3,96	,40	280	,410	,650
	Erkek	75	3,94	,45			
Esneklik	Kadın	207	4,00	,43		1,161	,247
	Erkek	75	3,97	,53			
Sistematiklik	Kadın	207	4,03	,43		-,087	,930
	Erkek	75	3,96	,44			
Azim-Sabır	Kadın	207	3,89	,43		,673	,501
	Erkek	75	3,89	,50			
Açık fikirlilik	Kadın	207	3,96	,57		-,603	,547
	Erkek	75	3,91	,57			
Ölçek Geneli	Erkek	207	3,87	,67		,487	,626
	Kadın	75	3,93	,66			

*p <0.05

Tablo 10'da görüldüğü üzere eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kayıtlı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

oldukları sınıf seviyesi değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *Eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktör puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Alt Faktör	Düzey	N	x̄	SS	sd	F	p	Anlamlı Farklılık*
Üst biliş	(1) 1. Sınıf	65	4,03	,42	281	,863	,461	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	4,02	,48				
	(3) 3. Sınıf	64	4,01	,44				
	(4) 4. Sınıf	71	3,92	,48				
	Toplam	282	3,99	,46				
Esneklik	(1) 1. Sınıf	65	4,04	,43	281	1,698	,168	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	4,04	,41				
	(3) 3. Sınıf	64	4,05	,39				
	(4) 4. Sınıf	71	3,91	,49				
	Toplam	282	4,01	,43				
Sistematiklik	(1) 1. Sınıf	65	3,91	,47	281	,372	,773	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,88	,43				
	(3) 3. Sınıf	64	3,92	,39				
	(4) 4. Sınıf	71	3,85	,50				
	Toplam	282	3,89	,45				
Azim-Sabır	(1) 1. Sınıf	65	3,98	,63	281	,864	,460	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,98	,52				
	(3) 3. Sınıf	64	3,99	,51				
	(4) 4. Sınıf	71	3,86	,61				
	Toplam	282	3,95	,57				
Açık fikirlilik	(1) 1. Sınıf	65	3,89	,78	281	,396	,756	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,93	,61				
	(3) 3. Sınıf	64	3,92	,64				
	(4) 4. Sınıf	71	3,82	,66				
	Toplam	282	3,89	,67				
Ölçek Geneli	(1) 1. Sınıf	65	3,99	,42	281	1,059	,367	Yok
	(2) 2. Sınıf	82	3,97	,39				
	(3) 3. Sınıf	64	3,99	,38				
	(4) 4. Sınıf	71	3,88	,44				
	Toplam	282	3,96	,41				

*p <0.05

Tablo 11'e göre, sınıf değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktör puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları üniversite değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktör puanlarının üniversite değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Alt Faktör	Düzey	N	x̄	SS	sd	F	p	Anlamlı Farklılık*
Üst biliş	(1) Siirt Üni.	82	4,05	,41	281	1,412	,245	Yok
	(2) Dicle Üni.	129	3,95	,46				
	(3) RTE Üni.	71	4,02	,51				
	Toplam	282	3,99	,46				
Esneklik	(1) Siirt Üni.	82	4,09	,39	281	2,947	,054	Yok
	(2) Dicle Üni.	129	3,94	,40				
	(3) RTE Üni.	71	4,03	,51				
	Toplam	282	4,01	,43				
Sistematiklik	(1) Siirt Üni.	82	3,91	,37	281	,138	,871	Yok
	(2) Dicle Üni.	129	3,88	,47				
	(3) RTE Üni.	71	3,88	,50				
	Toplam	282	3,89	,45				
Azim-Sabır	(1) Siirt Üni.	82	4,02	,54	281	1,130	,325	Yok
	(2) Dicle Üni.	129	3,95	,55				
	(3) RTE Üni.	71	3,88	,62				
	Toplam	282	3,95	,57				
Açık fikirlilik	(1) Siirt Üni.	82	3,96	,63	281	1,403	,247	Yok
	(2) Dicle Üni.	129	3,91	,65				
	(3) RTE Üni.	71	3,78	,74				
	Toplam	282	3,89	,67				
Ölçek Geneli	(1) Siirt Üni.	82	4,01	,36	281	1,090	,338	Yok
	(2) Dicle Üni.	129	3,93	,41				
	(3) RTE Üni.	71	3,95	,46				
	Toplam	282	3,96	,41				

Tablo 12 incelendiğinde, üniversite değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri düzeyi alt faktör puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Eleştirel düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinin belirlenen değişkenler olan cinsiyet, sınıf ve üniversitede herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç alan yazındaki Akçil (2021) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik gösterirken Yenigün (2022) tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir.

3. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden alınan puanlar değerlendirilirken girişimcilik ölçeğinde olduğu gibi düzeyler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeyleri Tablo 13'de gösterilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 13. *Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi ve alt faktörlerinin düzeyleri*

Boyutlar	n	x̄	Ss	Düzey
Öz disiplin		3,86	,60	Yüksek
Yenilik arama		4,01	,49	Yüksek
Cesaret		3,73	,68	Yüksek
Merak	282	4,13	,56	Yüksek
Şüphe etme		4,02	,61	Yüksek
Esneklik		4,07	,57	Yüksek
Ölçeğin geneli		3,96	,46	Yüksek

Tablo 13'e göre öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinin "yüksek" düzeyde ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. *Yaratıcı düşünme eğilimi ve alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları*

Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	Ss	sd	t	p
Öz disiplin	Kadın	207	3,85	,61	280	-,494	,622
	Erkek	75	3,89	,57			
Yenilik arama	Kadın	207	4,02	,47		,250	,803
	Erkek	75	4,00	,54			
Cesaret	Kadın	207	3,71	,69		-,538	,591
	Erkek	75	3,76	,67			
Merak	Kadın	207	4,13	,56		,036	,971
	Erkek	75	4,12	,58			
Şüphe etme	Kadın	207	4,06	,58		1,717	,087
	Erkek	75	3,92	,67			
Esneklik	Kadın	207	4,08	,54		,647	,518
	Erkek	75	4,03	,63			
Ölçek Geneli	Erkek	207	3,96	,46		,111	,912
	Kadın	75	3,95	,47			

*p <0.05

Tablo 14'de görüldüğü üzere yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yazıcı (2021) yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulmamıştır. Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları sınıf seviyesi değişkenine göre yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. *Yaratıcı düşünme eğilimleri alt faktör puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Alt Faktör	Düzey	n	x̄	SS	sd	F	p	Anlamlı Farklılık*	Eta Kare
Öz disiplin	(1) 1. Sınıf	65	3,87	,69	281	,517	,671	Yok	-
	(2) 2. Sınıf	82	3,90	,62					
	(3) 3. Sınıf	64	3,87	,52					
	(4) 4. Sınıf	71	3,79	,54					
	Toplam	282	3,86	,60					

	(1) 1. Sınıf	65	4,02	,50					
	(2) 2. Sınıf	82	4,04	,49					
Yenilik arama	(3) 3. Sınıf	64	4,04	,49	281	,611	,608	Yok	-
	(4) 4. Sınıf	71	3,95	,48					
	Toplam	282	4,01	,49					
	(1) 1. Sınıf	65	3,75	,77					
	(2) 2. Sınıf	82	3,79	,62					
Cesaret	(3) 3. Sınıf	64	3,70	,64	281	,542	,654	Yok	-
	(4) 4. Sınıf	71	3,66	,71					
	Toplam	282	3,73	,68					
	(1) 1. Sınıf	65	4,09	,59					
	(2) 2. Sınıf	82	4,20	,56					
Merak	(3) 3. Sınıf	64	4,26	,51	281	3,802	**,011***	**2*-4 3*-4**	**,039**
	(4) 4. Sınıf	71	3,96	,54					
	Toplam	282	4,13	,56					
	(1) 1. Sınıf	65	4,00	,71					
	(2) 2. Sınıf	82	4,09	,58					
Şüphe etme	(3) 3. Sınıf	64	3,96	,63	281	,539	,656	Yok	-
	(4) 4. Sınıf	71	4,03	,52					
	Toplam	282	4,02	,61					
	(1) 1. Sınıf	65	4,05	,59					
	(2) 2. Sınıf	82	4,19	,52					
Esneklik	(3) 3. Sınıf	64	4,09	,52	281	2,736	**,044***	**2*-4**	**,029**
	(4) 4. Sınıf	71	3,93	,61					
	Toplam	282	4,07	,57					
	(1) 1. Sınıf	65	3,96	,52					
	(2) 2. Sınıf	82	4,01	,44					
Ölçek Geneli	(3) 3. Sınıf	64	3,98	,42	281	1,226	,301	Yok	-
	(4) 4. Sınıf	71	3,87	,45					
	Toplam	282	3,96	,46					

Tablo 15'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri merak ve esneklik alt boyutları sınıf değişkeninde farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi sınıflar arasında olduğu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış ve merak alt boyutunda 2. Sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında 2. sınıf öğrencileri lehine; 3. Sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Esneklik alt boyutunda ise 2. Sınıf öğrencileri ile 4. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortalamaların karşılaştırılmasında ve sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü istatistiği olan eta-kare (η2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Eta-kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini göstermektedir. 0,00 ile 1,00 arasında değer alan Eta-kare değeri yorumlanırken ,01 - ,59 arası küçük etki olarak ,06 - ,13 arası orta etki ve ,14 değeri ve üzeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.44). Merak alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü değeri η2=.039, esneklik alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü ise η2=.029'dur. Sonuç olarak sınıf değişkeninin merak ve esneklik alt boyutlarındaki farklılaşmada küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yaşar Ekici ve Balcı (2019) esneklik alt boyutunun sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediğini, Sarıkan (2023) ise sınıf düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı 2. Sınıfa devam eden öğrencilerin 1. Sınıflara göre bilişsel

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

esneklik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Merak alt boyutunda ise, Kapıkıran ve Susar Kırmızı (2019) yaptıkları çalışmada 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin 3. Sınıftakilere daha düşük düzeyde merak duygusuna sahip olduğunu fakat bunun anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları üniversite değişkenine göre yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt faktörlerinde aralarında anlamlı farklılık olup olmadığını göstermek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri merak ve esneklik alt boyutları sınıf değişkeninde farklılaşmaktadır. Merak alt boyutunda 2. Sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında 2. sınıf öğrencileri lehine; 3. Sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Esneklik alt boyutunda ise 2. Sınıf öğrencileri ile 4. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 16. *Yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt faktör puanlarının üniversite değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Alt Faktör	**Düzey**	**N**	**x̄**	**SS**	**sd**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık***	**Eta Kare**
Öz disiplin	(1) Siirt Üni.	82	3,89	,56	281	,160	,852	Yok	-
	(2)Dicle Üni.	129	3,84	,61					
	(3) RTE Üni.	71	3,85	,62					
	Toplam	282	3,86	,60					
Yenilik arama	(1) Siirt Üni.	82	4,07	,45	281	,685	,505	Yok	-
	(2)Dicle Üni.	129	4,00	,47					
	(3) RTE Üni.	71	3,98	,55					
	Toplam	282	4,01	,49					
Cesaret	(1) Siirt Üni.	82	3,78	,63	281	,864	,422	Yok	-
	(2)Dicle Üni.	129	3,74	,65					
	(3) RTE Üni.	71	3,64	,79					
	Toplam	282	3,73	,68					
Merak	(1) Siirt Üni.	82	4,23	,53	281	3,663	**,027***	**1*-2**	**.026**
	(2)Dicle Üni.	129	4,03	,52					
	(3) RTE Üni.	71	4,18	,65					
	Toplam	282	4,13	,56					
Şüphe etme	(1) Siirt Üni.	82	4,09	,51	281	,744	,476	Yok	-
	(2)Dicle Üni.	129	3,98	,65					
	(3) RTE Üni.	71	4,03	,63					
	Toplam	282	4,02	,61					
Esneklik	(1) Siirt Üni.	82	4,11	,59	281	,675	,510	Yok	-
	(2)Dicle Üni.	129	4,03	,53					
	(3) RTE Üni.	71	4,09	,59					
	Toplam	282	4,07	,57					
Ölçek Geneli	(1) Siirt Üni.	82	4,01	,42	281	,836	,434	Yok	-
	(2)Dicle Üni.	129	3,93	,45					
	(3) RTE Üni.	71	3,94	,52					
	Toplam	282	3,96	,46					

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt faktör puanlarının üniversite değişkenine merak alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Anlamlı farklılığın hangi üniversiteler arasında olduğu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi uygulanmış ve merak alt boyutunda Siirt Üniversitesi öğrencileri ile Dicle Üniversitesi öğrencileri arasında Siirt Üniversitesi öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Merak alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü değeri η2=.026 olduğundan üniversite değişkeninin merak alt boyutundaki farklılaşmada küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yazıcı (2021) ve Türkdoğan (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

4. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve alt boyutları, eleştirel düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları, yaratıcı düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. *Girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye dair bulgular*

			GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİK VE ALT BOYUTLARI					
			Risk Alma	**Fırsatları Görme**	**Kendine Güven**	**Duygusal Zekâ**	**Yenilikçi Olma**	**Girişimcilik Genel**
EDE ÖZELLİK VE ALT BOYUTLARI	**Üst biliş**	**r**	,644**	,701**	,712**	,603**	,587**	,807**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Esneklik	**r**	,493**	,575**	,592**	,531**	,484**	,664**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Sistematiklik	**r**	,559**	,603**	,621**	,588**	,522**	,717**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Azim ve Sabır	**r**	,571**	,631**	,696**	,513**	,521**	,728**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Açık Fikirlilik	**r**	,383**	,417**	,455**	,386**	,323**	,503**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	EDE Genel	**r**	,653**	,726**	,753**	,645**	,605**	,840**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282

*p <0.05

Tablo 17 incelendiğinde girişimcilik ve eleştirel düşünme eğilimleri toplam puanları arasında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

pozitif yönlü ilişkinin oranının .840 olduğu görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki en yüksek ilişki .712 ile üst biliş ve kendine güven arasında en düşük ilişkinin ise .323 ile açık fikirlilik ve yenilikçi olma arasında olduğu görülmektedir. Öztürk (2020) yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının tüm EDE alt boyutları ile tüm girişimcilik özellikleri alt boyutları arasında orta düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri puanları arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. *Girişimcilik özellikleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye dair bulgular*

			GİRİŞİMCİLİK ÖZELLİK VE ALT BOYUTLARI					
			Risk Alma	Fırsatları Görme	Kendine Güven	Duygusal Zekâ	Yenilikçi Olma	Girişimcilik Genel
YDE ÖZELLİK VE ALT BOYUTLARI	Öz Disiplin	r	,527**	,589**	,583**	,510**	,449**	,661**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Yenilik Arama	r	,535**	,542**	,597**	,548**	,548**	,685**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Cesaret	r	,563**	,502**	,509**	,438**	,472**	,616**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Merak	r	,411**	,473**	,480**	,434**	,399**	,545**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Şüphe Etme	r	,306**	,402**	,385**	,434**	,277**	,449**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	Esneklik	r	,407**	,431**	,523**	,446**	,310**	,524**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282
	YDE Genel	r	,605**	,631**	,663**	,597**	,548**	,755**
		p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	282	282	282	282	282	282

*p <0.05

Tablo 18 incelendiğinde girişimcilik ve yaratıcı düşünme eğilimleri toplam puanları arasındaki pozitif yönlü ilişkinin oranının ,755 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakılacak olursa en yüksek ilişkinin ,597 ile yenilik arama ve kendine güven arasında, en düşük ilişkinin ise ,277 ile yenilikçi olma ve şüphe etme arasında olduğu görülmektedir. Yazıcı (2021) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır, bu çalışmada ulaşılan veriyi desteklemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve girişimcilik alt boyutlarının hangi düzeyde olduğu ve değişkenlerce farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı birinci problemin bulgularına göre, öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ile girişimcilik özellikleri arasında t-testi yapılmış ve yapılan testte duygusal zekâ alt boyutunun kadın öğrenciler için anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın cinsiyet değişkeninden ne kadar etkilendiğini belirlemek için Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Duygusal zeka alt faktörü için hesaplanan Cohen's d değeri .41 olduğundan cinsiyetin girişimciliğin duygusal zekâ boyutu üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğü bulunduğu sonucuna varılmıştır. Diğer alt problemler için girişimcilik özelliklerinin sırasıyla sınıf ve üniversite ile olan ilişkisi için uygulanmış ve her iki alt problem için de anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri yüksek seviyededir ve girişimcilik özelliklerinden duygusal zeka alt boyutu kadın öğretmen adayları lehine daha anlamlıdır. Bu sonuç alan yazındaki Üncü (2007), Kereci (2022) ve Köstekçi (2016) taraflarından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarının hangi düzeyde olduğu ve değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı ikinci problemin bulgularına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet, sınıf ve üniversite değişkenlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri yüksek seviyededir ve belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç alan yazında Akçil (2021) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik gösterirken Yenigün (2022) tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimi özellikleri ve alt boyutlarının hangi düzeyde olduğu ve değişkenlerce farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı üçüncü problemin bulgularına göre, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri ve alt boyutlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre yaratıcı kadın ve erkek öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sınıf ve üniversite değişkenlerine göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Merak alt boyutunda 2. Sınıf ve 3. Sınıf öğrencilerinin lehine farklılaştığı ortaya konmuştur. Esneklik alt boyutunda da 2. Sınıf öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkarılmıştır. 2. Sınıf öğrencileri 4. Sınıf öğrencilerine göre hem daha meraklı hem de daha esnektir. Benzer şekilde 3. Sınıf öğrencileri de 4. Sınıf öğrencilerine göre daha esnektir. Ayrıca Siirt Üniversitesi öğrencilerinin Dicle Üniversitesi öğrencilerine göre merak alt boyutunda küçük bir etki büyüklüğü ile farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alan yazındaki Sarıkan (2023) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik gösterirken Yazıcı (2021), Türkdoğan (2019) ve Yaşar Ekici ile Balcı (2019) taraflarından yapılan çalışmalarla alt boyut ve etki büyüklüğü açısından farklılık göstermektedir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan testlerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik ile eleştirel düşünme eğilimi özellikleri arasındaki ilişki değeri ,840 olarak bulunmuştur. Alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ilişki tespit edilmiş ve en yüksek ilişkinin .712 ile üst biliş ve kendine güven arasında en düşük ilişkinin ise .323 ile açık fikirlilik ve yenilikçi olma arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç alan yazında Öztürk (2020) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Girişimcilik özellikleri ile yaratıcı düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan testlerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yaratıcı düşünme özellikleri arasındaki ilişkinin değeri ,755 olarak bulunmuştur. Alt boyutları arasında ise pozitif yönlü en yüksek ilişkinin ,597 ile yenilik arama ve kendine güven arasında, en düşük ilişkinin ise .277 ile yenilikçi olma ve şüphe etme arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler literatürü desteklemiştir. Bu sonuç alan yazında Yazıcı (2021) tarafında yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Çalışma yapacak araştırmacılar için, "Duygusal Zeka" alt boyutunun neden kadınlar lehine farklılık gösterdiği ve erkeklerde arttırılması için ne yapılabileceği üzerine araştırılması önerilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ayrıca yaratıcı düşünme eğilimlerinden merak ve esneklik alt boyutlarında sınıf ve üniversite seviyesinde elde edilen anlamlı farklılığın sebebi nitel araştırmalar ile araştırılabilir.

Ek Bilgi

Makaleye yazarlar dışında katkısı olan kişi, kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

Akçil E., (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi, yüksek lisans tezi.* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Karadeniz, Ş., ve Karataş, S., (2004). Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*(38), 212-239.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

Cohen, J., (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science, 1*(3), 98-101.

Çelikten, M., (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(19), 207-237.

Deveci, İ. ve Çepni, S., (2015). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 12*(2), 92-112. https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3240

Durnacı Ü., (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması.* [Yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Erden, Y., (2009). *Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki özellikler açısından karşılaştırılması: Çankaya, Yenimahalle, Mamak ilköğretim okulları örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.

Kapıkıran, Ş. ve Susar Kırmızı, F., (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 251-265. https://doi.org/10.31592/aeusbed.585328

Kereci N., (2022). *Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri ile karar verme beceri düzeylerinin belirlenmesi: Ordu ili örneği.* [Yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Köstekçi, E., (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

MEB, (2018). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB, Ankara.

MEB, (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni,* MEB, Ankara

Özgenel, M. ve Çetin, M., (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 46*, 113-132.

Öztürk, E., (2020). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özellikleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Sarıkan S., (2023). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ, bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Semerci, N., (2016). Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik revize çalışması, *Turkish Studies, 11*(9). 725 - 740. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.957310

Şimşek, L., (2007). *Felsefe Açısından Sosyal Bilimlerde Nitelik ve Anlam Sorunu Tartışması*. [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Taber, K. (2017). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. Reserch in Science Education, 48, 1273–1296.

Türkdoğan M., (2019). *Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Üncü, S., (2007). *Duygusal Zekâ ve Evlilik Doyumu İlişkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Yaşar Ekici, F. ve Balcı, S., (2019). Okul Öncesi Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *9*(1), 65-77. https://doi.org/10.5961.jhes.2019.310

Yazıcı F.. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Eğilimler ile Girişimcilik Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Yenigün S., (2022). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Extended Abstract

Teachers are the most fundamental elements of the education system. Teachers are expected to play the leading role in the training of a country's skilled human resources, development, ensuring social peace and tranquillity in society, preparing individuals for social life and socializing, and transferring culture and values to future generations (Özden, 1999. Cited in Çelikten, 2005). The quality of future generations will undoubtedly be similar to the quality of teachers who prepare them for those days. In short, teachers are seen as the most suitable people for the definition of "You reap what you sow", both as architects of people and shapers of human personality (Çelikten, 2005). When this literature is considered, teachers who raise future generations need to be trained as well-equipped individuals in every field. This requirement is especially important for science teachers who are involved in science and constantly research, criticize, question and produce new solutions to approach this issue more carefully. The concept of entrepreneurship, which has entered our lives with new education programs and is also stated in special purposes, is a concept that exists on the paths to be followed in order to raise well-equipped individuals. Entrepreneurship, the importance of which has been mentioned many times in the literature in the same and different fields, is a subject that uses and includes not only innovative thinking but also different thinking. Considering these, the aim of the research is to examine the entrepreneurial characteristics of science teacher candidates in relation to creative thinking and critical thinking tendency and according to gender, class and university variables. The research model is a screening model from quantitative research methods. In the study, two different methods were used, both relational screening and descriptive screening. The universe of the study consists of all science teacher candidates in universities with science teaching programs in Turkey. There are a total of 69 universities with science teaching programs in Turkey. The sample of the study consists of 290 teacher candidates at all levels studying at Siirt, Dicle and Recep Tayyip Erdoğan Universities between 2023-2024. 3 scales were used in the study. The scales used were not adapted and were designed in our country. The first of the scales is the Entrepreneurship Scale for Prospective Teachers developed by Çepni and Deveci (2015), the other is the Critical Thinking Tendencies Scale developed by Semerci (2000) and revised by Semerci (2016), and the last scale is the Marmara Creative Thinking Tendencies Scale developed by Özgenel and Çetin (2017). 290 data were obtained from the sample using the scales. After the missing data were removed, the remaining 282 were first transferred to the data editing and then data analysis program. In order to determine whether the data showed a normal distribution, the kurtosis and skewness values, the KMO and Barlett's Test values for factor analysis, and the Levene's Test values were examined to see whether the variance homogeneity was provided. After determining that the data showed a normal distribution and

provided variance homogeneity, the search for answers to the problems and sub-problems began. In order to analyze the data related to the sub-problems, Independent Groups t-test was used in comparing two variables, and ANOVA test was used in comparing three or more variables. Pearson Product Moment Correlation Analysis was used to determine the relationship between the variables. According to the findings, it was found that teacher candidates' entrepreneurial characteristics, critical thinking and creative thinking tendencies and their sub-factor levels are "high". It was determined that entrepreneurship and sub-factor scores were at similar values according to class and university and there was no significant difference between them. However, emotional intelligence, one of the entrepreneurship sub-dimensions, had a medium-level effect in favor of women with a Cohen d value of .41. It was also determined that critical thinking tendencies and sub-factor scores did not show a significant difference according to gender, class and university variables. It was determined that creative thinking tendencies and sub-factor scores did not show a significant difference according to the gender variable. Creative thinking tendencies and sub-factor scores showed significant differences in the sub-dimension of curiosity about the university variable, and this difference was found to be in favor of Siirt University students between Siirt University students and Dicle University students. It was determined that the rate of positive relationship between the total scores of entrepreneurship and critical thinking tendencies was .840, and the rate of positive relationship between the total scores of entrepreneurship and creative thinking tendencies was .755. As a result of the research, it was firstly concluded that the entrepreneurship levels of science teacher candidates are at a high level, and the emotional intelligence sub-dimension of entrepreneurship characteristics is more significant in favor of female teacher candidates. This result is similar to the studies conducted by Üncü (2007), Kereci (2022) and Köstekçi (2016) in the literature. Secondly science teacher candidates' critical thinking tendency levels are at a high level and do not show significant differences according to the determined variables. While this result is similar to the study conducted by Akçil (2021) in the literature, it differs from the study conducted by Yenigün (2022). Science teacher candidates' creative thinking tendency levels are at a high level and no significant difference was detected according to the gender variable. Significant differences were detected in some sub-dimensions according to class and university variables. It has been revealed that the curiosity sub-dimension differs in favor of 2nd and 3rd grade students. A significant difference was revealed in favor of 2nd grade students in the flexibility sub-dimension. 2nd grade students are both more curious and more flexible than 4th grade students. Similarly, 3rd grade students are more flexible than 4th grade students. In addition, it was determined that Siirt University students differed from Dicle University students in the curiosity sub-dimension with a small effect size. While these results are similar to the study conducted by Sarıkan (2023) in the literature, they differ from the studies conducted by Yazıcı (2021), Türkdoğan (2019) and Yaşar Ekici and Balcı (2019). It has been determined that there is a positive relationship between the entrepreneurial characteristics of science teacher candidates and their critical thinking and creative thinking tendencies. This result is similar to the studies conducted by Öztürk (2020) and Yazıcı (2021) in the literature. Future researchers can investigate why the emotional intelligence sub-dimension showed a medium-level significant difference for female students according to the findings obtained. At the same time, they can seek an answer to the question “Why is Emotional Intelligence low in male candidates and what can be done to increase it?”

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (679-700)

İlahiyat Fakültesi Kız Öğrencilerinde İslami Feminizm Algısı: Dicle Üniversitesi Örneği

Perception of Islamic Feminism in Female Students of Faculty of Theology: The Case of Dicle University

Mehmet Ozan AHNAS[1]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 02.11.2024
Kabul Tarihi: 16.02.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1578212

Anahtar Sözcükler:
Din Sosyolojisi
Kadın Çalışmaları
İslami Feminizm
Müslüman Feministler

ÖZET

İslami feminizm, toplumsal cinsiyet çalışmaları içerisinde kadın meselesini İslami yaklaşımlarla açıklamaya çalışan girift bir paradigma olarak görünmektedir. İslami feminizm, kadınların ataerkil düzen tarafından işgal edildiği düşünülen hak, talepler ve mücadelelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Nitel yöntemin derinlemesine mülakat tekniğiyle gerçekleştirilen bu araştırma, İslami feminizmin temel argümanlarının Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan kız öğrencilerinin algılarında nasıl tezahür ettiğini konu edinmektedir. Çalışmada İslami feminizmin tartıştığı temel meselelerine yönelik kız öğrencilerin algılarındaki benzerlik ve farlılıklar açığa çıkarılmak istenmektedir. Bu meyanda araştırmanın problem ettiği meseleler; "Kadın ve erkek eşit midir? Kadının yaratılış anlatısı kadını ikincil bir konuma düşürmekte midir? Mirasta erkeğe iki kadına bir pay verilmesi meselesinde kız öğrenciler arasında nasıl bir anlayış hakimdir? İslam'ın belirlediği şahitlik kriterleri erkek ve kadın arasında bir farklılığa yol açmakta mıdır? Kadının fitne ve şer sembolü olarak algılanması kız öğrenciler tarafından nasıl yorumlanmaktadır?" vb. şeklinde sıralanabilir. Saha verileri çerçevesinde İslami feminizmin irdelediği meseleler doğrultusunda çıkarsamalar ve değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın problem ettiği konularda kız öğrencilerin zihin dünyalarında, İslami feminist algıyla bazı yönleriyle anlamlı ilişkisel bir bağ ve farklılığın olduğu tespit edilmektedir. Kız öğrencilerin kadına dair bahsi geçen ayet ve hadisleri yorumlamada inançsal bir gerilim de yaşadıkları söylenebilir. Bölge şartlarında kız öğrencilerin bazı açılardan ataerkil düşünce sisteminden de etkilendikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Article Information

Submission: 02.11.2024
Acceptance: 16.02.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1578212

Key Words:
Sociology of Religion
Women's Studies
Islamic Feminism
Muslim Feminists

ABSTRACT

Islamic feminism appears to be an intricate paradigm within gender studies that tries to explain women's issues with Islamic approaches. Islamic feminism is defined as the totality of women's rights, demands, and struggles that are thought to be occupied by the patriarchal order. This research, which was conducted with the in-depth interview technique of the qualitative method, focuses on how the main arguments of Islamic feminism are manifested in the perceptions of female students studying at Dicle University Faculty of Theology. The study aims to reveal the similarities and differences in the perceptions of female students towards the main issues discussed by Islamic feminism. In this context, the issues of the research are: 'Are women and men equal? Does the creation narrative of women relegate women to a subordinate position? What kind of understanding prevails among female students on the issue of giving two shares to men and one share to women in inheritance? Do the witness criteria set by Islam lead to a difference between men and women? How is the perception of women as a symbol of sedition and evil interpreted by female students?' etc. Within the framework of the field data, it is seen that inferences and evaluations were made in line with the issues examined by Islamic feminism. It is determined that there is a significant relational connection and difference with Islamic feminist perception in some aspects in the minds of female students on the issues that are the problem of the research. It can be said that female students also experience a religious tension in interpreting the aforementioned verses and hadiths about women. It is concluded that female students are also influenced by the patriarchal thought system in some respects.

Atıf İçin
Ahnas, M.O. (2025). İlahiyat Fakültesi Kız Öğrencilerinde İslami Feminizm Algısı: Dicle Üniversitesi Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(2)*, 679-700. doi: 10.20296/tsadergisi.1578212

[1] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Şair Sırrı Hanım Ortaokulu, Diyarbakır, ozanahnas@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/ 0000-0003-2301-9057

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Din, insanlık tarihi boyunca kadın konusuyla yakından ilgilenmiş bir olgudur. Kadın ve erkeğin yaratılış gayeleri ve her iki cinsin biyolojik, ontolojik ve fonksiyonel ilişkileri açısından dinler, önemli bir referans kaynağı olmaya devam etmektedir. Dinin cinsiyet olgusuyla teması ve etkisi problematik bir alana işaret etmektedir. İslam dini özelinde "yaratılış, kadının fitne ve şer sembolü olması, erkeğin kadın üzerinde kavvam olması, kadının şahitliği ve miras paylaşımı, kadının kamusal görünürlüğü ve çalışması, çok eşlilik, kadının mahremiyeti, namus ve kadının bekareti" vb. kadın meselesine dair tartışmalar birçok disiplinde araştırma konusu olmaktadır. *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar* adlı eserinde Deniz Kandiyoti, Müslüman toplumlardaki örtünme, kadınların eve kapatılışı ve çok eşlilik konuları üzerinden bu toplumlarda erkekliklerin nasıl biçimlendiğini ele almaktadır (Kandiyoti, 2015). Carol Delaney'in *Tohum ve Toprak* çalışması Türkiye'de toplumsal cinsiyet alanında yapılan başka bir araştırma olarak ifade edilebilir. Delaney, bu çalışmasında erkeklere atfedilen yaratıcılık ve hayat verme gücünün simgesel olarak Tanrı'ya benzetildiği, erkeğin tohum ektiği ve kadının da tıpkı bir tarla gibi ekildiği, cinsel ilişkinin bir erkeğin karısından isteyebileceği en önemli şey olduğu gibi sonuçlara ulaşmaktadır (Delaney, 2018).

Gündelik yaşamda sosyal, kültürel ve geleneksel birçok alanda değişim ve dönüşümlerin yaşanması, İslam toplumlarında Müslüman kadının konumunda yerleşik olan normların sorgulanmasına ortam hazırlamaktadır. 20.yüzyıllın sonlarına doğru ortaya çıkan ve şekillenen İslami feminizm kavramı, İslam coğrafyalarında bir takım görüş ayrılıklarına sebep olmaktadır. İslami feminizm, İslam dininde kadına dair hükümlerin ataerkil zihniyetle harmanlanmış yorumlarına ve geleneksel düşünce kalıplarına sorgulayıcı bir tavır takınmayı hedefleyen bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Kadının toplumsal konumuna, kadın-erkek eşitliğine, kadının her alandaki özgürlüğüne atıflar yapan feminizm, aydınlanma dönemine kadar dayandırılabilecek köklü bir kavramdır. Nitekim feminizm kavramının toplumsal cinsiyet literatürüne girişi 1830'lu yıllara kadar uzanmaktadır.

Feminist hareket, akademik tartışmalar ve yasal haklar yoluyla tüm kadınların sorunlarını dile getirme amacı taşısa da farklı etnik kökenlerden ve dinlerden gelen kadınları yeterince temsil etmediği iddiasıyla zamanla yoğun eleştirilere maruz kalmaktadır. İlk temsillerin 1980'li yıllarda İran'da rastlanan İslami Feminizm, kadının toplumsal ve geleneksel konumunu eleştiren, dini yorumlardaki ataerkil söylemleri Kur'an-ı Kerim ve hadis gibi dini metinleri referans göstererek sorgulayan bir söylem olarak tanımlanmaktadır (Güç, 2008, s. 654). Müslüman kadınların birey olma çabalarına karşılık gelen, Müslüman dünyadaki kadın sorununu feminist söylemler çerçevesinde tartışan, İslam kültürü içinde yeni bir kadın söylemi geliştiren İslami Feminist hareket, Müslüman kadınların din ve gelenek içindeki konumunun yeniden yorumlanmasına yoğunlaşmaktadır (Güç, 2008, s. 649).

İslam ve feminizm tartışmaları içinde 'İslam ve kadın' ile ilgili eğilimlerin bir griftlik ortaya çıkardığı, buna rağmen bu düzlemde yapılan araştırmaların belli bir olgunluğa eriştiği ifade edilmektedir. İslam ve feminizm eksenindeki meselelerin günümüzde ideolojik bir boyuta evrildiğinden de bahsedilmektedir. İslam'da feminizm olgusunun var olamayacağını, feminizmin Batının icadı olduğu şeklindeki bakışa sahip düşünürlerin mevcudiyetinden bahsedilebilir. Seyit Cemalettin Asabadi (el-Afgani), Muhammed Abduh, Raşid Rıza ve özellikle Kasım Emin gibi İslam'ın önemli erkek düşünürleri, İslam'ın modern, liberal, reformist ve feminist bakış açılarıyla yeniden yorumlaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Yanı sıra bazı Müslüman kadın düşünürler (Hidayet Şefkatli Tuksal, Yıldız Ramazanoğlu ve Cihan Aktaş) İslam ile feminizm birlikteliğine vurgular yaparak İslam ile feminizm birbirine zıt olmadığının altını çizmektedirler. Türkiye'de İslami feminist yazarların bir kısmı feminist söylemin argümanları kullanmakla birlikte kendilerini feminist olarak değil Müslüman kadın şeklinde adlandırmaktadırlar. Diğer bazı İslami feminist yazarlar (Kecia Ali, Fatıma Mernissi, Amina Wedud) feminist adlandırılmasından rahatsızlık duymadıklarını birer Müslüman feminist olduğunu ifade etmektedirler. Bu gruptaki yazarlar inançları gereği gündelik yaşamda ve siyasal alandan uzaklaştırılmamaları, farklılıklarından ötürü herhangi bir yasaklamaya maruz kalmadan özgürce yaşamaları gerektiği inancını taşımaktadırlar.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Cinsiyet sosyolojisi ve feminist araştırmalarında ele alınan önemli sorulardan biri İslam'ın özü ile İslam ülkelerindeki kadınların durumu arasındaki gerilimdir. Nitekim Espotio (1983), Nawal (1982) gibi bazı feministler İslam'ın kadınları cinsiyet eşitsizliği bağlamında baskı altına aldığını ve kadınları ikincil bir konuma ittiğini iddia etmektedirler. Benzeri araştırmalarda "İslam'ın herhangi bir feminist bakış açısı mümkün mü? İslam ve patriarkal anlayış arasındaki ilişki nedir? İran'daki İslami devrimden sonraki 20 yıldaki tecrübe bize dinci hareketler ve kadınların konumu arasındaki ilişki hakkında ne söyleyebilir?" gibi problematik meselelerin öne çıktığı görülmektedir. Müslüman kadınlar Batı anlayışında ön yargılı bir imaja sahiptirler. Bu araştırmalarda Müslüman kadın ezilmiş, çekingen ve itaatkâr olarak tasvir edilmektedir.

İslami feminizm temsilcilerinin fikirleri, çalışmanın araştırma sorularına yönlendiren bir işlev taşımaktadır. Nitekim ilahiyat kız öğrencilerinin feminizm ve kadın algısını konu edinen bu araştırma, problem ettiği meseleler bağlamında yukarıda bahsi edilen düşünürlerin tartıştığı bazı konularda kız öğrencilerin din referanslı argümanlarını değerlendirmektedir. Bu meyanda benzer konularla ilgilenen bazı çalışmalardan bahsetmek mümkündür. Ümmühan Köse tarafından yapılan *İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde Görev Yapan Kadın Akademisyenlerin İslami Feminizme Yaklaşımları (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği) (2020)* isimli yüksek lisans tezi, önemli çalışmalardan bir tanesidir. Nitel yöntem ve fenomenolojik desende kurgulanan bu çalışma, Doğu Karadeniz Bölgesi'nde İlahiyat ve İslami İlimler Fakültelerinde görev yapan sekiz kadın akademisyenle yapılan yarı-yapılandırılmış derinlemesine mülakatlara dayandırılmaktadır. Bu tezde, katılımcıların İslami feminizm ve temel argümanlarını ne derece tanıdıkları ve destekledikleri araştırılmaktadır.

Şerife Altıparmak ve Hatice Budak İslami Feminizm ve Türkiye'deki Yansımaları (2020) adlı makalesinde dini değerleri referans alan İslami feminizmin argüman ve eylem stratejilerini feminist hareketin söylem ve pratikleriyle karşılaştırma yaparak betimlemeyi amaçlamaktadır (Altıparmak & Budak, 2020, s. 24). Bu çalışmada literatür taraması tekniğine bağlı kalınarak elde edilen verilerle Türkiye'deki İslami feminist hareketin serüveni açıklanmaktadır. *Türkiye'de İslami Feminizm ve Kadın Kimliğinin Yeniden İnşası: Reçel Blog Örneği (2016)* başlıklı çalışmada Öznur Akyılmaz ve M. Emre Köksalan, bu araştırmada, Müslüman kadınların eşitlikçi söylem arayışlarıyla İslami feminizm söylemleri arasındaki ortaklaşma ve farklılaşmalarından doğan problemlerin nasıl bir kadın kimliğini inşa ettiğini anlamaya çalışmaktadır.

Sevil Sezgin, *Türkiye'de Feminist Söylem ve İslami Feminizm* (2014) başlıklı yüksek lisans tezinde, feminist akımın Türkiye'de tarihsel süreç içerisinde geçirdiği evreleri incelemektedir. İslami feministlerin görüşleri ışığında kadın kimliğin toplumsal, kültürel, bölgesel ve tarihsel yapı içindeki değişimleri tartışılmaktadır. Bu çalışmada feminist akımın kavramsal ve tarihsel çerçevesi tanıtılmış, Türkiye özelinde bu hareketin nasıl ortaya çıktığı ve geliştiği teorik yaklaşımlarla irdelenmiştir. Selima Fırat tarafından hazırlanan *Fenomenolojik Bakışla Türkiye' de İslami Feminizm* (2022) adlı yüksek lisans tezi, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan ve herhangi bir feminist örgüte mensup olmayan Müslüman feminist kadınlarla gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelere dayandırılmaktadır. Araştırmanın temel konusu, İslam'da kadının konumu ve cinsler arası farklılaşmaları güç ilişkileri üzerinden ele almaktır. Fırat, "cinsiyetler arası eşitsizliği öngören bir dinin, cinsiyet rollerini nasıl düzenlediği ve nasıl açıkladığını ortaya koyarak, Müslüman feministlerin algısındaki yerini sorgulamayı" çalışmanın temel amaçlarından birisi olarak ifade etmektedir (Fırat, 2022, s. 6). Türkiye'deki Müslüman feminist kadınları konu alan, *Zehra Yılmaz Dişil Dindarlık: İslamcı Kadın Hareketinin Dönüşümü* adlı çalışmasında, Müslüman kadınlarla beden ve tesettür konuları üzerine görüşmeler gerçekleştirerek İslamcılıkta kadın hareketinin dönüşümüne odaklanmaktadır.

Feminist İslam algısını konu edinen Kadri Yıldırım *Kabul ile Red Arasında: İslami Feminizm* (2019) çalışmasında anaerkil ve ataerkil düzeni tanımlayarak feminizmin nasıl ortaya çıktığını izah etmektedir. İslami feministlerin çalışmalarından yola çıkarak Müslüman feministlerin hangi alanlara yoğunlaştığını, taleplerini ve yöntemlerini hangi temellere dayandırdıklarını irdelemektedir (Yıldırım, 2019, s. 128). İslamiyet'in kadın-erkek ilişkileri çerçevesinde ortaya çıkan yaklaşımlarını diğer dinlerdeki öğretilere nazaran daha olumu bulan Yıldırım, Kur'an'ın

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

modern yorumlarına sık sık atıflar yaparak bu görüşünü destekleyeme çalışmaktadır (Yıldırım, 2019, s. 97).

Dicle Üniversitesi ilahiyat fakültesinde okuyan kız öğrencilerin İslami feminist algılarını konu edinen bu araştırma, yukarıda bahsi edilen çalışmaların tartıştığı temel meseleler ışığında kız öğrencilerindeki feminizm olgusuna dair benzerlik ve farklılıkları açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel yöntem ve sahadaki derinlemesine görüşmelere dayandırılan bu araştırma, İslam ve Feminizm arasındaki girift ve gerilimli durumu kız öğrencilerin yaklaşımları çerçevesinde konu edinmektedir. Bu konular bağlamında İslamcı feministlerin "çok eşlilik, yaratılış, kavvamlık, kadının fitne ve şer sembolü olarak algılanması, kadının miras hakkı ve şahitlik durumu, kadının kamusal görünümü, çalışma hayatı, mahremiyeti, bekareti" vb. temel argümanlarının kız öğrencilerin algılarında nasıl tezahür ettiği ortaya çıkarılmak istenmektedir.

Bu çalışma, dinsel öğretileri referans alan İslami feministlerin fikir ve eylem stratejileri ile kız öğrencilerin söylem ve pratikleri arasında karşılaştırma yaparak kadın üzerinden üretilen dilin betimlenmesi amaçlamaktadır. Nitekim kadının gündelik hayattaki rolünü anlamak, kadınların ataerkil yapıyla ilişkisini çözümlemek açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda kadına ilişkin toplumsal cinsiyet mekanizmasıyla oluşturulmuş rollerle çizilmiş sınırlar, İslami feminizmin söylemleri ekseninde irdelenmektedir. Yanı sıra çalışmada İslami feminist tartışmalar ışığında egemen eril iktidarın karşısında konumlandırılan kadın kimliğinin ne şekilde inşa edildiğinin analizi yapılmaktadır.

Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi kız öğrencilerinde kadına dair kabuller, geleneksel ve kültürel faktörler, kadının statüsü vb. sorunlarla ilgili feminist çözüm önerilerinin nasıl karşılık bulduğu irdelenmektedir. Araştırmanın problem ettiği meseleler; "Kız öğrencilerinde cinsiyet algısı ile feminist söylemler arasındaki anlamlı bir ilişki veya farklılık var mıdır? Cinsiyet ve fakülteye göre kadının sosyal yaşamda çalışmasına dair bir çeşitlilikten söz edilebilir mi? Erkeğe iki kadına bir pay verilmesinin ekonomik bir eşitsizlik yaratıp yaratmayacağı meselesinde kız öğrenciler arasında nasıl bir anlayış hakimdir? Kız öğrencilerin zihin dünyalarında bazı özel şartlar ve durumlarda erkeğin bir fazla evliliğine dair nasıl bir algı vardır? İslam'ın belirlediği şahitlik kriterleri erkek ve kadın arasında bir adaletsizliğe yol açmakta mıdır? Kadının mahremiyeti ve namusu bağlamında İlahiyat Fakültesi'ndeki sınıflarda, kız-erkek öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmelerinde bir sakınca var mıdır?" şeklinde sıralanabilir. Araştırmanın problem ettiği konular çerçevesinde İslami feminizmin din referanslı argümanları değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada konusu itibariyle, Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan kız öğrencilerin, erkeğin kadına üstünlüğü, şahitlik, miras, çok eşlilik, kadının çalışma hayatında olması ve kamusal görünürlüğü, kadının mahremiyeti bağlamında giyim kuşamı ve haremlik selamlık vb. meselelerin İslami feminizm teorisiyle ilişkisine dair dinsel ve sosyolojik bir yaklaşıma yer verilecektir. İslami feminizmin erkek merkezli görüşlerine alternatif bakış sunmasının ve kadınların sosyal kimliklerini dönüştürme çabasının kız öğrenciler üzerindeki tezahürü analiz edilmektedir.

Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan kız öğrencilerin İslami feminizme ilişkin görüşlerinin değerlendirmesi kapsamında bu çalışma aşağıda bahsedilen bazı sorulara cevaplar aramaktadır: "Katılımcılar İslami feminizmin temel argümanları hakkında ne düzeyde bilgi sahibidir ve bu argümanlara ne ölçüde katılmaktadırlar? Kadınlara ve kadın erkek ilişkilerine dair Kur'an'da zikredilen ayetler ve hadis metinleri nasıl yorumlanmaktadır? Feminist söylemlerin kadın algısı üzerindeki etkisine dair nasıl bir görüşe sahiptirler? Kadının çalışması, miras hakkı, şahitliği ve yaratılışına ilişkin tefsir ve hadis literatüründe yapılan yorumları nasıl değerlendirmektedirler?"

Araştırmanın kapsamı dahilinde irdelenen çalışmalarda ilahiyat fakültelerindeki kız öğrenciler ile sınırlandırılmış derinlikli bilgi setlerine çok az rastlanmaktadır. Bahsedilen literatürde İslami feminizmin Türkiye'deki serüveni, İslami feminist yazarların fikirleri, İslam'da feminist söylemin kabul ve reddine dair tartışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda ataerkil ve kültürel kabullerin kadınlar üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsedilmekte, İslam dininin özü itibariyle böyle bir yaklaşıma sahip olmadığı ispatlanmaya çalışılmaktadır. Ancak bu çalışma İslami düşüncenin kadın kimliğini nasıl konumlandırdığını ifade etmekten ziyade İslami feminizm

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olgusunun kız öğrenciler arasında nasıl ifade edildiği ve geliştiğini göstermektedir. Yanı sıra bu araştırma kız öğrencilerin perspektifinden İslami feminizmin temel argümanlarının kendi ifadeleri ve yöntemleriyle nasıl problematik edildiğiyle ilgilenmektedir.

Literatürdeki boşluk düşünüldüğünde İslami feminizmin özellikle kız öğrenciler üzerindeki etkisi ve tezahürünün konu edinilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma bahsi edilen araştırmalardan bu yönüyle farklılaşmakta ve özgün bir boyut kazanmaktadır. Saha verileri ışığında ulaşılacak sonuçların ileride yapılacak çalışmalara teorik ve yöntemsel katkılar sunması beklemektedir.

YÖNTEM

Toplumsal hayatta meydana gelen olayları, ilişkileri, algıları, etkinlikleri doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyan bir yöntem olarak tanımlanan nitel araştırma (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 45), çalışmanın yöntemi olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, konusu kapsamında özgün yorumlar ve betimlemeler yapmayı (Neuman, 2022, s. 224) hedeflemesi çalışmada nitel yöntemin kullanılmasının temel sebeplerinden biridir. Diğer bir deyişle olay, olgu ve süreçleri doğal akışlarında inceleme imkânı sağlamasından ötürü bu yöntem kullanılmıştır. Kız öğrencilerin İslami feminizm algılarına dair örtük ve açık örüntüleri ortaya çıkarmayı amaçlaması, gerçekliğin inşa edilen doğasına ve irdelenen meseleler arasındaki ilişkilerin detaylarına ulaşmanın istenmesi nitel yöntemin tercih edilmesini gerekli kılmaktadır (Kuş, 2007, s. 23).

Nitel yöntem, bireyler ve gruplar üzerinde derinlemesine ve kuşatıcı bir çalışma biçimini öngörmektedir. Bu doğrultuda geniş bir bakış açısı elde edilebileceği varsayıldığından cinsiyet örüntüsünün sosyal, kültürel ve dinsel temalarını geniş bir düzlemde sorgulamak için derinlemesine mülakat tekniği kullanılmıştır. Sahada kız öğrencilerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorular sorulara verilen cevaplar ışığında yeni sorular çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler toplanırken katılımcıların da rızası alınarak ses kayıtları yapılmış böylece veri kaybının önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Araştırılan konunun amacına, içeriğine ve kapsamına uygun bir çalışma grubu seçilmiştir. Kapsamı geniş geniş tutulan araştırmalarda teorik ve yöntemsel bağlamların kurulmasının zorluğundan ötürü katılımcılar Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan kız öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın örnek grubu seçilirken kartopu örneklem tekniğine başvurulmuştur (Patton, 2005). Bu sayede sahada bilgisine ve tecrübesine güvenilen kişilerle araştırmacı arasında bir bağ kurulmuştur (Flick, 2014). Görüşme yapılan katılımcılara referans olabileceği başka kişiler sorulmuş böylelikle zincirleme bir şekilde güven ilişkisi tesis edilerek yeni katılımcılara ulaşılmıştır. Bu teknik ile sahada 25 kız öğrenciyle görüşme imkânı olmuştur. Katılımcı alıntı bilgileri K-1, K-2, K-3 vb. şekillerde kodlanmıştır. Kız öğrencilerin yaşı, medeni durumu, sosyo ekonomik konumu ve etnik kimlikleri birer değişken olarak tercih edilmemiştir. Nitekim araştırmada bu değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler ve farklılıklar sorgulanmamıştır. Ancak çalışma herhangi bir etnik kimlik ile sınırlandırılmayarak, farklı kültürel ve geleneksel ortamlarda büyüyen kız öğrencilerin İslam ve feminizm algılarındaki değişkenliğin tespitinde bir çeşitlilik ortaya çıkmıştır.

Kız öğrencilerin, gündemleri, gündelik hayat pratikleri ve deneyimleri onları araştırmanın irdelediği konular kapsamında önemli bir veri kaynağı haline getirmektedir. Eğitim gördükleri ilahiyat fakültesinin ders içerikleri, toplumsal konumları, cinsiyete dair rolleri kız öğrencilerin bu çalışma için neden araştırma grubu olarak seçildiklerinin sebepleridir. Aynı eğitim düzeyinde olan katılımcıların aynı şeyleri düşünmeleri mümkün gözükmemektedir. Heterojen bir algının varlığı, çalışmanın çeşitliliğini artırmaktadır. Araştırmanın problem ettiği tartışmalardaki ayet ve hadislerin yorumlanmasında tefsir veya hadis bilgisinin sınanmasından ziyade kız öğrenciler gündelik yaşamdaki pratikleri ve deneyimleri üzerine yoğunlaşılmıştır. Böylelikle nasların yanlışlanması ve reddedilmesinden doğacak itikadi sorunların önüne geçilmiştir.

Araştırmanın saha verileri altı aylık bir süreçte toplanmıştır. Sahada ulaşılan bilgiler konularına göre temaları ayrıştırılmış, sentezlenip değişkenler ve benzerlikler ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte ilk olarak görüşmeler neticesinde toplanan veriler içerisinde saklı duran bilgiler keşfedilmeye

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

çalışılmıştır. Betimsel analiz benimsenmiş, kız öğrencilerin İslami feminizm algıları arkasında yer alan değer yargıları anlaşılmak istenmiştir. Ses kayıtları deşifre edilerek saha notları ve araştırmacının deneyimleriyle harmanlanarak yorumlanmıştır. Araştırmacının kimliği ve değer yargılarının belirginleştiği ve katılımcı görüşlerinin silikleştiği bir problemin önüne geçmek için buğuların yorumlanmasında katılımcı alıntılarına sıkça yer verilmiştir. Ses kayıtlarının deşifresinden sonra ortaya çıkan hacimli veriler belli bir ayıklamaya tabi tutulmuştur. İlk tahlilden sonra araştırmanın konusuyla ilişkisiz görünen kısımlar çıkartılarak bir sınırlandırılma yapılmıştır. Daha sonra belirginleşen temalar çerçevesinde veriler gruplara ayrılarak kategorize edilmiştir. Temalandırmalar sonucunda ortaya çıkan örüntüler katılımcı alıntılarıyla birlikte özetlenip yorumlanmıştır. Son tahlilde İslami feminizm teorisiyle karşılaştırmalar yapılarak benzerlik ve farklılıklardan bahsedilmiştir. Bu şekilde oluşan sistematik veriler betimsel bir biçimde analiz edilmiştir.

Betimsel analiz, görüşme kayıtları ve araştırmacı deneyimleri ekseninde araştırmanın konusu bağlamında oluşan temalar üzerinden hangi katılımcının ne söylediğini gözlem notlarıyla ilişkilendirerek analiz yapmayı amaçlayan bir tekniktir. Kız öğrencilerin İslami feminizme ilişkin yaklaşımlarını irdelemek için İslami feminizmin temel argümanları çerçevesinden sorular sorulmuş deneyim aktarımı sağlanmış ve elde edilen veriler neden sonuç ilişkisi üzerinden analiz edilmiştir.

Olgusal Katılımcı Kimlik Bilgileri

Araştırmanın katılımcı bilgisi de aşağıdaki tabloda şöyle özetlenmektedir:

Ek-1 Katılımcı Bilgisi

K-1	Bekar	20 Yaşında	2. Sınıf
K-2	Bekar	22 Yaşında	3. Sınıf
K-3	Bekar	21 Yaşında	2. Sınıf
K-4	Bekar	23 Yaşında	3. Sınıf
K-5	Bekar	25 Yaşında	4. Sınıf
K-6	Bekar	20 Yaşında	1. Sınıf
K-7	Bekar	19 Yaşında	1. Sınıf
K-8	Bekar	21 Yaşında	2. Sınıf
K-9	Bekar	24 Yaşında	3. Sınıf
K-10	Bekar	20 Yaşında	1. Sınıf
K-11	Bekar	22 Yaşında	1. Sınıf
K-12	Bekar	23 Yaşında	2. Sınıf
K-13	Bekar	19 Yaşında	1. Sınıf
K-14	Bekar	23 Yaşında	2. Sınıf
K-15	Bekar	20 Yaşında	1. Sınıf
K-16	Bekar	21 Yaşında	2. Sınıf
K-17	Bekar	21 Yaşında	2. Sınıf
K-18	Bekar	20 Yaşında	1. Sınıf
K-19	Bekar	24 Yaşında	3. Sınıf
K-20	Bekar	22 Yaşında	2. Sınıf
K-21	Bekar	20 Yaşında	1. Sınıf

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

K-22	Bekar	21 Yaşında	2. Sınıf
K-23	Bekar	24 Yaşında	4. Sınıf
K-24	Bekar	23 Yaşında	3. Sınıf
K-25	Evli	24 Yaşında	3. Sınıf

1. İslami Feminizm

İslam dünyasındaki İslamcılık hareketi içinde uzun bir süreçte ortaya çıkan düşünceler feminist hareketin gelişmesine etki etmektedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'de İslami feminizmin canlanışı İslamcılık akımına dayandırılmaktadır. İslamcılık, önemli bilgi kaynağı olarak Kur'an'ı Kerim'i merkeze almakta, Müslümanlar Kur'an'dan uzaklaştığı için modernleşmeden, çağdaşlaşmadan ve kapitalizmden olumsuz etkilenmektedir. Benzer biçimde İslami feminizmin temel argümanlarından biri İslam'ın kadına bütün haklarını vermesine rağmen ataerkil zihniyet tarafından bu hakların ellerinden alındığıdır (Balkanlıoğlu, 2014, s. 5). Ataerkil düzenden kaynaklı olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalan kadınların birliği bu hareketlerin doğmasına neden olmaktadır. Kadınların kendi kimliklerini inşa etmeleri, haklarını geniş kapsamlı olarak talep etmeleri çağdaşlaşma ve modernleşmeyle de birlikte farklı bir boyut kazanmaktadır. Kadının iş hayatına girmesiyle birlikte kamusal görünürlüğünün artması da kadını giderek etkin hale getirmektedir.

Karmaşık ve tartışmalı bir yapıya sahip olan İslami feminizm terimi, kadın hareketi, İslamcı feminist, Müslüman feminist, gibi farklı birçok isimlendirmeyle bir kargaşayı dönüşmektedir. İslami feminizmin heterojen yapısı, isimlendirme kargaşasından kaynaklanmaktadır. İslami feminizm kavramının tarifi de dile, kültüre, dinsel ve politik hayata bağlı alt sebeplere göre değişkenlik göstermektedir. Bazı Müslümanlar tarafından İslam'ın Batılılaştırılması olarak görülen İslami feminizm bu yönüyle de tartışmalı bir konuma sahiptir. Genel olarak İslami feminizm, din ve gelenek içinde kadının olumsuz durumunu eleştiren, kadın erkek eşitliğine özel bir önem veren, dini öğretilerdeki ataerkil karakterin sorgulandığı argümanların toplamına verilen isim olarak tanımlanabilmektedir (Güç, 2008, s. 653- 654). 17. yüzyılın sonlarında itibaren Batı toplumlarında görülen feminizm düşüncesi Müslüman kadınları da etkilemektedir. Yanı sıra Cemalettin Afgani, Muhammed Abduh, Raşid Rıza ve özellikle Kasım Emin gibi İslamcılığın önemli erkek düşünürlerinin İslam'ın yeniden yorumlamasını gerektiği görüşleri de İslami feminizmin kadınlar arasında yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Darvishpour, 2008, s. 204).

İslam ülkelerindeki feminist hareketler ateist, seküler, Müslüman ve İslami olmak üzere dört şekilde sınıflandırılmaktadır (Hjarpe, 1983). Hjarpe, dinin kadın karşıtı olduğunu iddia eden *ateist feminizm*, kadının özgürlüğünün dinci hareket içinde mümkün olmadığına inanan *seküler feminizm*, ataerkil sistemin tutucu anlayışının bir yansıması olan *İslami feminizm*, İslam'ı modern zamana ve liberal bakışa uydurmaya çalışan anlayış olan *Müslüman feminizm* tarifleri yapmaktadır (Hjarpe, 1983, s. 35). İslam ülkelerinin Batı karşısında geri kalmışlığının nedenini kadının geri kalmışlığına bağlayan İslami feminizm, İslam'ın aslında kadınlara haklar verdiğini ancak ataerkil düzenin bu hakların uygulanmasını engellediği yaklaşımın bir ürünüdür. İslami feminizm akımı içinde yer alan kadınlar, Kur'an'ın kadınların konumunu yükseltme çabası içerisinde olduğunu, kadınların ezilmesini kabul etmediklerini, İslam'da kadınları aşağı gören yaklaşımın olmadığını, kadına dair ayet ve hadislerin Kur'an yorumuna hâkim erkeklerin kendi kültürel uygulamalarına dayanarak bunları suistimal ettiklerini vurgulamaktadırlar (Baloğlu, 2009, s. 49).

Feminizm, dezavantajlı konumda olan kadınların haklarını savunmakta, yeni modern kadın kimliği inşa etmektedir. İslami feminizmde feminist düşünce sisteminin bazı fikirleri dayanak olarak kabul edilmektedir. Yanı sıra sosyalist feminizm sosyalizme, Marksist feminizm Marksizm'e dayandığı gibi İslami feminizm de argümanlarını İslam'ın temel kaynakları olan Kur'an ve hadis metinlerine dayandırmaktadır. İslami feminizm için kadınları ikincil duruma düşüren şey Kur'an, sünnet veya hadisler değil, bunları kendilerine yorumlayan eril zihniyettir. Bu meyanda eril zihniyetin hâkim olduğu geleneksel yapı kadınların ezmekte, İslami feminizm kadınları bu durumdan koruma amacı taşımaktadır. Ataerkilliği İslam dışı bir olgu olarak tarif eden İslami feministler, kadının kamusal

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

hayatta var olmasına engel olan bu zihniyetin örtünme, mahremiyet gibi algıları bu amaca hizmet etmektedir (İngün, 2005, s. 143).

Bu nedenle İslami feministlere göre İslam'ın kaynaklarını kadınların lehine olabilecek biçimde yeniden yorumlanması gerektiğini düşünmektedirler (Donovan, 2020, s. 65). İslami feminizmin çalışmaları; "(1) İslami içtihatların yeniden gözden geçirilmesi ve tefsirlerin yeniden yorumlanması, (2) Müslüman kadın tarihinin yeniden yazılması, (3) dünya çapında eşitlikçi anlayışı sağlayacak kadınca ve feminist bir bakış açısının geliştirilmesi gerektiği şeklinde üç düşünce üzerinde yoğunlaşmıştır." (Ali, 2017, s. 26). İslami feminist kadınlar İslam'ın öznel yorumlarını güncel hayatlarıyla birleştirerek kendi alt kimliklerini oluşturmaktadırlar. Ataerkil söylemin egemen erkek anlayışına karşı olan İslami feministler "din asıl böyle diyor" sloganıyla İslami feminen bir anlayış geliştirmektedirler (Altuntaş, 2012, s. 8). Kadınların toplumdaki rolleri ve statülerini sorgulamaları vahyin ilk dönemlerine kadar götürülmektedir. Buna dayanak olarak Hz. Muhammed'in eşi Ümmü Seleme'nin Kur'an'ın erkeklere hitap eder şeklindeki dilini sorgulaması gösterilmektedir (Ali, 2017: s.15-17).

Bu görüşlerden beslenen kadın düşünürler kendilerine özgü bazı söylemler inşa etmişlerdir. Nitekim bazı ortak sorunlarla yüzleşen Müslüman kadınlar, yaşadıkları topluma özgü değişen sorunlar nedeniyle farklı deneyimleri sahiptirler. Dolayısıyla İslami feminist söylemde açığa çıkan yaklaşımların tek düze bir çizgide devam etmediği ifade edilmektedir (Güç, 2008: s. 653). Türkiye'de modernleşmeyle birlikte kadın sorunu gündeme gelmiş, gelişmişlik meselesi çerçevesinde kadının statüsü tartışma konusu olmuştur. Ataerkil sistemde kadınlar düzeltilmesi gereken bir sorun olarak ele alınmakta, gündelik hayattaki olumsuzluklardan kadınlar sorumlu tutulmaktadır (İlyasoğlu, 2020, s. 34).

İslami feminizmin ortaya çıkış yeri olarak İran görülmektedir. İslami feminizm kavramı ilk kez Tahran'da kurulan 'Zanan' dergisinde kullanılmaktadır. "Kavram, 1996 yılında Suudi Akademisyen Mai Yamani tarafından "Feminism and İslam" adlı çalışmasında kullanılmasıyla ilk kez bir kitapta yer almıştır." (Badran, 2017, ss. 39-40). İran İslam Cumhuriyeti'nin ilanıyla başlayan süreç, aile davalarında ataerkil sisteme hizmet eden ve kadın haklarını arka plan iten kararların alınmasıyla kadınların haklarını talep etmelerini beraberinde getirmektedir. İranlı kadınların kaybettikleri hakları kabullenmemeleri ve açıkça ifade etmeleri, kadınların seslerinin gür çıkmasına ve İran'da İslami feminizmin filizlenmesine neden olmaktadır (Hosseini, 2017, ss. 110-114). Endonezya, İslami feminizmin geliştiği diğer ülkelerden biridir. *Sister in Islam (SIS)* grubun öncülük ettiği İslami feminist hareket, Müslüman kadınların göç ettikleri yerlerin kültürleriyle geliştirdikleri söylemler kadınların haklarının farkına varmalarında ve talep etmelerinde bir pusula görevi görmektedir. (Badran, 2017, s.48).

İslami feminizm farklı toplumlardaki Müslüman kadınlar arasında da ortaya çıkmış ve büyümüştür. 1980'lı yıllarla birlikte Batı'da ortaya çıkan feminizm, farklı inançlardaki kadın grupların getirdiği kapsayıcı ve birleştirici bir konuma ulaşmıştır. Bu da feminizm hareketinin yelpazesini genişletmiştir. Müslüman kadınlar özelinde feminizm, dini yönelimlerden kopmamış, İslam üst bir kimlik olarak kabul edilmiştir (Tohidi, 2004, s. 280). 1990 ve sonrası dönemde feminist hareketler içinde İslami feministler kendi talepleriyle dini inançlarının gerektirdiği şekilde yaşamak istemişler, İslamcı kesim içindeki erkeklere karşı savunmacı bir tutum sergilemişlerdir.

İslami feminizmin Türkiye'deki ilk nüvelerinin ortaya çıktığı 80'li yıllar bir yandan radikal İslamcılığın diğer yandan da hidayet romanların etkisi altındaki bir döneme tekabül etmektedir. Bu dönemde İslamcı dergi yayınları arasında kadın dergilerinin varlığındaki artış göze çarpmaktadır. 1985 yılında yayın hayatına başlayan Mektup dergisi kadının durumu ve istismarını eleştirmekte, İslam'da kadının yeri, örtünme biçimi üzerinde yazılar yayınlamaktadır (Donovan, 2020, s. 803).

1.1 İslami feminizmin Türkiye'deki öncü temsilcileri

İslam ülkelerindeki kadın sorunlarıyla ilgilenen birçok araştırmacıdan söz edilmektedir. Fatima Mernissi, Margot Badran, Amina Wadud, Kecia Ali, Abu-Lughod, Mozn Hassan, Hidayet Şefkatli Tuksal, Hafsa Fidan, Kasım Emin vb. isimler İslami feminizm konusunda giderek büyüyen bir literatürün önemli temsilcileridirler. Margot Badran, 2009 yılında yayınladığı *Feminism in Islam*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

adlı kitabında İslam ve feminizmin birbirine zıt olmadığını, İslam'ın diğer dinlerle karşılaştırılmasında kadın-erkek eşitliğine önem veren tek din olmasına rağmen bunun tam tersi bir anlayışın toplumda hâkim olduğunu savunmaktadır. Badran, Müslüman ülkelerdeki kadınların olumsuz ve kötü koşullarda yaşamasının nedeninin kaynağı olarak İslam'ı görmemektedir. Badran, İslami feminizmi, Müslüman kadınların başlattığı ve dünyanın farklı coğrafyalarındaki feminist hareketleri etkileyen küresel bir söylem olarak tarif etmektedir (Badran, 2009, s.324). Feminist hareketleri seküler ve İslamcı feminizm olarak iki gruba ayıran Badran, iki hareketin birbirini beslediğini iddia etmektedir. İslamcı feminist hareketleri seküler hareketlerden daha radikal gören Badran, kadın-erkek eşitliği bağlamında İslami feminizmin eril yapının çözülmesine önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir. (Badran, 2009, s.324-325).

Siyaset bilimi ve sosyoloji alanlarında önemli çalışmaları bulunan Fatima Mernissi, feminist Kur'an okumalarına önemli katkıları olan bir düşünürdür. Mernissi, *Politik Harem* (1987) adlı eserinde Hristiyanlık ile İslam dini kıyasında İslam'da cinselliğin pozitif bir güç olduğuna değinmektedir. İslam'dan önceki dönemlerde kadının konumuna ve durumuna atıflar yapan Mernisse, İslam'ın kadınları baskı altına almaya çalışmadığını ifade etmektedir. *Peçenin Ötesi: İslam Toplumunda Kadın Erkek Dinamikleri* (Mernissi, 1995), *Kadınların İsyanı ve İslâmî Hafıza* (Mernissi, 2004), *Hanım Sultanlar* (Mernissi, 1992) isimli çalışmalarıyla Türkiye'de feminist söylemin gelişmesine önemli etkisi olan Mernissi, kadınların mücadelesinin arkasında İslami hafızaya bir itiraz olduğunu vurgulamaktadır (Mernissi, 2015, s. 163). Kur'an ayetlerinde yer alan cinsiyet rollerinin tanımlarını belirten Mernisse, İslam dininin kadını cinsel bir obje biçiminde tarif ettiğini iddia etmektedir.

Feminizmin ithal, Batı ürünü ve tehlikeli bir söylem olduğunu savunanlara karşı çıkan Mernisse, dinci Arap erkek liderler ve dar kafalı Batılı feministlerin bunu desteklediğini ifade etmektedir. Ona göre Arap liderlerin kadınlar hakkındaki söylemlerinin altında kendi kişisel menfaatleri yatmaktadır (Mernissi, 2015, s. 9). Diğer Müslüman feministlere benzer bir görüşte olan Mernissi'ye göre kadını ikincil duruma indirgeyerek yok sayanın İslam değil, İslam'ın yayıldığı toplumların kültürel yapılarıdır.

Hafsa Fidan, *Kur'an'da Kadın İmgesi* isimli doktora tezinde (2005), kadını, vahye tanıklık eden kadın imgesi içerisinde anlamlandırmaya çalışmaktadır. Tefsir anabilim dalında yapılan bu tezde Wadud'un yönteminde olduğu gibi gramer tahlili doğrultusunda dilbilimsel incelemelerle karşılaştırmalar yapılmaktadır. Fidan'a göre kadın gündelik, kültürel, bilimsel ve felsefi vb. alanlarda anlaşılmayı bekleyen bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Kur'an kadına genellikle ayrı bir cins (müennes) olarak referansta bulunmaktadır (Fidan, 2006, s. 13). Bu da kadının kutsal metinlerdeki önemine işaret etmektedir. Fidan, kadın- erkek ilişkileri bağlamında Kur'an'da bahsi geçen kavramların siyasi bir altyapısının olduğunu düşünmektedir. Fidan, Kur'an bağlamındaki bütün söylemlerin kadın-erkek eşitliğini ve kadının erkek karşısındaki konumunu belirsizleştirmesi ve sürekli bir tartışma alanı yaratması açısından siyasi bir söylem olduğunu düşünmektedir (Fidan, 2006, s. 183.).

İslami feminist düşünürlerden biri olarak kabul edilen Hidayet Şefkatli Tuksal, Kadın *Aleyhtarı Rivayetlerde Ataerkil Geleneğin Tesirleri* (1998) adlı teziyle (2000 yılından itibaren "*Kadın Karşıtı Söylemin İslam Geleneğindeki İzdüşümleri*" adıyla basılmaktadır.) Türkiye'deki İslami feminist söylemde önemli bir yer edinmektedir. Kadının şahitliği, kamusal alandaki görünürlüğü, yaratılışı, çok eşlilik gibi konulara değinen Tuksal, fikirlerini Kur'an ve hadis metinlerine dayandırarak açıklamaktadır. Kadın hakkındaki ön yargıların kadın- erkek arasındaki ilişkilere zarar verdiğini düşünen Tuksal, kadının erkek için fitne olabileceği söyleminin bunu tetiklediğini ifade etmektedir (Özkan, 2019). Ataerkil anlayış ile mücadele eden kadın hareketleri üzerinde duran Tuksal, kadınlar ve erkeklerin sadece biyolojik olarak değil yetenekleri ve ihtiyaçları bakımından da farklı olabileceklerini doğal olarak değerlendirmektedir (Tuksal, 2016, ss. 37-39). Her türlü erkek egemenliğinin dinsel temellerine dayandırılan söylemlere eleştirel bir analizle bakan Tuksal, İslam'ın kadını muhatap aldığına, ataerkil düşünce sisteminin kadınların özgürlüklerini üzerinde egemen olmaya çalışırken Kur'an'ı nasıl kullandıklarına değinmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kur'an'ın kadın konusundaki lafzi hükümleri vahyin nazil olduğu dönemin şartlarını göz ardı etmeden yorumlamak son derece önemlidir (Tuksal, 2016, s. 49). Ona göre her kültür kendi ataerkil düzenini devam ettirmek için dini söylemlere başvurmaktadır. (Tuksal, 2018, s.228). İslam dini de bundan nasibini almıştır. Kadının erkeğe hizmet etmek için yaratılmadığını düşünen Tuksal, tıpkı erkek gibi kadının da çamurdan ve meniden Allah kulluk etmek için yaratıldığını vurgulamaktadır (Tuksal, 2018, ss.73-77). Tuksal, kadının unutkanlık, kıskançlık vb. özelliklerinden ötürü eksik yaratılışlı olduğunu kabul edenlerin aksine erkek ve kadınların doğalında bazı eksikleri olduğunu düşünmektedir. Ona göre ataerkil zihniyetten kaynaklı bu söylemler, kadının kamusal alandaki görünümünden doğan rahatsızlığın bir yansımasıdır (Tuksal, 2018, s.91).

İslami feministler 1980 sonrası dönemde gelişen feminist hareketler içinde kendi yöntem ve talepleriyle görünürlük kazanmaktadır. Öncü İslami feminist düşünürler, kadın sorununa ilişkin pek çok meseleyi farklı açılardan ele almaktadırlar. Bu yazarlar, Kur'an'ın dönemin şartlarına uygun olabilecek şekilde yeninden yorumlanması, erkek egemen söylemin İslamiyet içindeki konumunun yeninden tartışılması gerektiğini düşünmektedirler (Sezgin, 2014, s. 79). Söz konusu yazarlar, dini inançları gereği İslami, kadın haklarını erkeklerden talep ettikleri için de feminist olarak adlandırılmaktadır. Nazife Şişman, Mualla Gülnaz, Sibel Eraslan gibi kadın yazarlar kadın konusundaki görüşlerini feminist söylem doğrultusunda oluşturmaya çalışsalar da İslamcı feminist olarak tanımlamayı kabul etmemektedirler (Sezgin, 2014, s.2). İslami feminizmin öncülerine göre kadın ve cinsiyet sorunlarına dair hâkim algın ataerkil yorumlara dayandırılmaktadır. İslami feministler yazılarında temel argümanlarını sosyal adalet ve toplumsal cinsiyet eşitliği kavramlarıyla açıklamaktadırlar.

1.2 İslami feminizmin İslam ülkelerindeki öncü temsilcileri

Kasım Emin, *Tahrîru'l-mer'e* (Emin, 1899) isimli çalışmasında kadının çalışması, evliliği, çok eşliliği, boşanması, örtünmesi vb. pek çok konudaki tartışmalara yer vermektedir. İslami feminizmin öncülerinden kabul edilen Emin, mısırlı kadınların özgürlük ve eğitim meselelerini içeren birçok eser ortaya koymuştur. Kasım Emin, kadının özgürlüğüne, miras hakkına, ailede söz sahibi olmasına, eşinin izni olmaksızın alışveriş yapabileceğine vurgular yapmaktadır. Genel olarak İslam'ın kadınlara şefkatli olduğunu, kadınlardan hanesinin ihtiyaçlarını temin etme görevini nezaketten ötürü kaldırdığını, kadınları dini görevlerde erkeklerle eşit kabul ettiğini ifade etmektedir (Öncel, 2016, s. 52).

Amina Wadud, *Kur'an ve Kadın* (2000) adlı çalışmasında, hermenötik bir yöntem kullanarak, cinsiyete dayalı açıklanan bazı meseleleri cinsiyetsiz terimlerle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yorum tekniğiyle, Kur'an'ı kendi kültürlerine bağlı olarak ele alan müfessirleri eleştirmektedir. Wadud, erkek düşünürler tarafından üretilen dinsel mirasın Müslüman toplumlarda evrensel bir emir gibi kabul edilmesini kadınlara yönelik olumsuz yaklaşımın temel sebebi olarak görmektedir. Fazlur Rahman'ın görüşleri paralelinde ilerleyen Wadud, değişen sosyal koşullardan hareketler ilahi emirlerin de değişebileceğini öne sürmektedir.

Amina Wadud, "Allah katında en üstün olanınız en çok takva sahibi olanınızdır" ayetinde (Hucurat süresi 13. Ayet) yer alan takva terimini dindar bir davranış tarzı olarak ele almakta, Allah'ın insanları milliyet ve cinsiyet konumu açısından değil takva açısından ayrıma tabi tuttuğunu ifade etmektedir (Muhsin, 2000, s. 65). Kadın ve erkek arasındaki eşitlik ve farklılık algılarını bu bakış açısıyla ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Kur'an ayetlerinin yorumlanmasında ataerkil düşüncesini etkisinin olduğunu ileri süren Wadud, kültürel ön yargıların toplumda tesis edilmeye çalışıldığını ifade ederek geleneksel tefsirlere karşı çıkmaktadır. Vahyin ilk geldiği dönemlere giderek geleneği aşma fikrini besleyen Wadud, o dönemde olduğu gibi bu dönemde de asıl önemli olan Kur'an'dır. Çünkü Kur'an muhatap olduğu toplumu etkileşmiş ve değiştirmiştir. Bu yüzden Kur'an ayetlerini indiği bağlamda değerlendirmek gerekmektedir (Fidan, 2006, s. 298). Tüm bu toplumsal algıların yanında Wadud, Kur'an'ın kadının konumunu belirleyen erkeklerin refah içinde yaşamaları için düzenleyen ifadelerin de olduğunu iddia etmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2. Araştırma Bulguları ve Analizi

2.1 İslami Feminizmin Yaslandığı Referans Kavramlar ve Perspektifler

İslamcı feminist kadın yazarların pek çoğu feminizm kavramına değinmekte, feminist hareketlerin söylemleri doğrultunda temel argümanlar oluşturmaktadırlar. Feminizm tanımlanmasından rahatsızlık duyanlar da mevcuttur. Onlara göre Batı'nın kadın düşmanı ve seküler düşüncesi içerisinde tarif edilen feminizm ile İslam terimleri yan yan telaffuz edilmemelidir (Çaha, 1996, s.351). Yanı sıra İslami feminist şeklinde adlandırılan isimler de kendilerini feministlerden dinsel inançlarından gelen kimlikleriyle ayırt etmektedirler. İslami feministler görüşlerini temellendirmek üzere dini yönelik bazı referans kavram ve perspektifleri kullanmaktadırlar. Kur'an'daki bazı ayetleri ve hadis metinlerini dilbilimsel analizle yeniden yorumlayan bu kişiler, cinsiyet eşitliğini destekleyen verilere ulaşmaya çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda tarihsel koşullar göz önünde bulundurularak geleneksel tefsir çalışmaları eleştirilmektedir.

Yukarıdaki bölümde yöntem ve düşüncelerine yer verilen İslami feminist yazarların eserlerinde irdelediği meseleler çerçevesinde bazı temalar oluşturularak kız öğrencilerin İslami feminizm algısıyla benzerlik ve farklılıklarına ulaşılmak amaçlanmaktadır. Bu meyanda 'İslam'ın Kadına Bakışı' başlığı altında *Kadın Erkek Eşitliği, Yaratılış, Çok Eşlilik, Kavvamlık, Şahitlik ve Miras* meseleleri irdelenmektedir. 'Kamusal Alandaki Kadına İslami Bakış' başlıklı bölümde ise kadının çalışması, kadının mahremiyeti, namus ve bekaret konularına ilişkin meseleler tartışılmaktadır. Araştırmanın kapsamı dahilinde ortaya çıkan temalar ışığında katılımcılara belli sorular yöneltilerek ulaşılan veriler, saha alıntıları ve araştırmacının deneyimleriyle betimsel ve bütünleşik bir biçimde yorumlanarak sunulmaktadır.

2.1.1 İslam'ın kadına bakışı: feminizme bakış, yaratılış, çok eşlilik, kavvamlık, şahitlik ve miras

2.1.1.1 Çok eşlilik

Sosyolojik terminolojide 'Poligami' olarak isimlendirilen çok eşlilik, Kur'an'ı Kerim'in bazı ayetlerinde atıfta bulunulan, kadın hakları konusunda sıkça tartışılan, İslami feministlerin eserlerinde yer edinen önemli meselelerden biridir. Nisa süresi 3. ayet[1] bağlamında İslam'ın çok eşlilik izni, İslami feminist algıda ataerkil zihniyetten farklı olarak erkeğe zevk ve sefa için tanınmış haklardan biriymiş gibi görülmemektedir. Erkeklerin kadınlar üzerindeki eril tahakkümün/hegemonyanın bir boyutu olarak ele alınan çok eşlilik, ataerkil düzende nüfuzlu olmanın yollarında biri olarak algılanmaktadır.

İslami feministler çok eşlilik meselesini İslam öncesi toplumların evliliğe ilişkin kültür ve geleneklerine atıflar yaparak açıklamaya çalışmaktadırlar. Nitekim İslam öncesi Araplar arasından evli olunan kadın sayısında herhangi bir sınırlamanın olmadığı bilinmektedir. Cahiliye dönemi olarak isimlendirilen dönemde Arap toplum yapısında kabilelerin gücü insan nüfusuna dayanmakta, çok evlilik iş gücü ve savaş koşulları sebebiyle yaşanan nüfus kayıplarını telafi etmede önemli bir işlev görmekteydi. İslami feministler buradan yola çıkarak toplumların geleneklerinde, yaşam biçimlerinde, aile yapılarında ve evliliğe dair algılarında yaşanan değişim ve dönüşümler neticesinde günümüzde çok eşliliğin cahiliye dönemindeki gibi değerlendirilmesi mümkün görmemektedir.

Tuksal, söz konusu ayetlerin detaylı incelemesinde çok eşlilik izinin ancak eşler arasında mutlak bir adalet şartına bağlandığını, bunu sağlamanın mümkün olmadığını ifade ederek İslam'ın aslında tek eşli olmayı tavsiye ettiğini vurgulamaktadır. (Tuksal, 2018, s.64). Hafsa Fidan'a göre ise, Yahudilik ve Hristiyanlık gibi dinlerin de çok eşliliğe ruhsat vermiş olmasına rağmen çok eşliliğin çoğunlukla İslam ile özdeşleştirildiğine vurgular yapmaktadır. Ona göre çok eşliliğin İslam'ın bir sorunu olarak görülmesi oryantalist söylemlerden kaynaklansa da Kur'an'ın çok eşliliğe izin veren

[1] Nisa Süresi 3. Ayet: "Yetimlerin hakkına riayet edemeyeceğinizden korkarsanız, beğendiğiniz kadınlardan ikişer, üçer, dörder nikâhlayın. Haksızlık etmekten korkarsanız tek kadın veya mülkiyetinizde bulunan câriye ile yetinin; bu, adaletten ayrılmamanız için en uygun olanıdır."

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ayetler barındırması, İslam toplumlarında çok eşli bir geleneğin olması bu durumun diğer bir nedenidir (Fidan, 2006, ss.158-162).

Araştırma süresince görüşülen kız öğrencilere İslam dininde çok eşliliğin söz konusu olup olamayacağı, varsa bunun hangi şartlar ve koşullarda olabileceği hakkında sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların hepsi çok eşliliğin erkekler için bir zorunluluk olmadığını, özel şartlarla tahsis edilmiş ruhsat olduğunu, ancak günümüz şartlarında bunun pek mümkün olamayacağını ifade etmişlerdir. Bu meyanda katılımcılardan biri konuyla ilişkili olarak şunları belirtmiştir: "İslam'da çok eşlilik mecburi ve zorunlu değil bir tercihtir. Eğer erkek kadınlar arasında adaleti sağlayabilirse evlikler yapabilir ancak dediğim gibi bu bir tercihtir." (K-3).

İslami feministler çok eşliliğin değişen sosyal koşullar neticesinde cahiliye dönemindeki gibi değerlendirilebilmesini mümkün görmemektedir. Nitekim Hz. Muhammed'in evliliklerinin önemli bir kısmını dönemin siyasi ve savaş koşullarına bağlamaktadırlar. Bu algıya göre Peygamber, bazen siyasi bir hamle olarak bazen savaşta kocasını kaybeden kimsesiz kadınları himaye etmek için evlilikler yapmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin büyük çoğunluğu Hz. Peygamber'in evliliklerini aynı sebeplere bağlı olarak yaptığını açıklamaktadırlar:

> "Çok eşlilik bir emir değil bir ruhsattır, belli ilkeleri vardır. Evet özel şartları vardır. Öncelikle eşler arasında adaleti sağlayabilmelidir. Peygamberimiz de birçok evlilik yapmıştır. Koşullara bağlı olarak yaptığı siyasi ve himaye edici evlilikleri olmuştur." (K-10).

Diğer bir katılımcı çok evliliği özel şartlara bağlı olarak gerçekleştirilebilen, erkeklerin keyfi istek ve uygulamalarına bırakılmayan bir mesele olarak değerlendirmektedir:

> "İslam dininde çok eşlilik mübah kılınmıştır. Fakat bu her erkeğin keyfine göre kullanabileceği bir hak değildir. Bu bir ruhsattır ve bu ruhsatın verilmesinin hikmet ve sebepleri vardır. Savaş zamanı eşsiz kalan kadınları muhafaza yahut savaş sonrası neslin devamı gibi nedenleri hikmet olarak ele alırsak, eşler arasında adaleti sağlamak ve eşlerin nafakasını temin etmeye güç yetirebilmeyi de bu şartlar arasında sayabiliriz." (K-11)

Çok eşlilik meselesindeki genel kabule göre eşler arasındaki mutlak bir adalet şartının olması gerektiği, bunu sağlamanın günümüz koşullarında mümkün olmadığı ifade edilerek İslam'ın aslında tek eşli olmayı tavsiye ettiği vurgulanmaktadır. Katılımcılardan biri günümüzde tek evliliğin daha makul olduğunu, çok eşli kişilerin genellikle nefsi istek ve arzularından bu evlilikleri yaptıklarını iddia etmektedir:

> "İslam'da çok eşlilik olsun veya olmasın ben kendi açımdan şunu söyleyebilirim; insan bu hayatta sadece biriyle evlenmeli bence. Ömrünü onunla beraber geçirip son nefesini onunla vermeli. Bu durum şu anki zaman için geçerli. Çünkü imkanlar var ve tek eşlilik daha makul. Çok eşlilik yapanlar nefsini kontrol edemeyenlerdir. Tabi ki zorunluluk durumunda dini nikahlı ikinci bir eş edinilebilir. Ama bu tasvip ettiğim bir şey değildir." (K-8)

Kız öğrencilerden toplanan veriler çerçevesinde çok eşlilik konusundaki düşüncülerin İslami feministlerin görüşlerine benzer yaklaşımlar içerdiği ifade edilebilir. Nitekim İslami feministlerin çok eşlilik meselesinde belirtikleri adalet şartı, dönemin siyasi ve sosyal koşullarına bağlı açıklamaların kız öğrenciler tarafından da dile getirildiği görülmektedir. İslam'ın aslında tek evliliği tavsiye ettiğine dair doğrudan bir bilgiye ulaşılmasa da kız öğrencilerin belli hikmetler ve şartlar ekseninde çok eşliliğin mümkün olabileceğini zikretmeleri, bu konuda Müslüman erkeklerin keyfi istek ve uygulamalarına karşı olduklarını göstermektedir. Yanı sıra bu algı, araştırmanın yürütüldüğü Diyarbakır şehrinde çok eşlilik olgusunun erkekler tarafından keyfi istek ve uygulamalarla yapıldığının bir göstergesi olarak zikredilebilir.

2.1.1.2 Feminizme bakış

Kadın ve erkeğin yaratılış amaçları gereği eşit olduklarını Kur'an'a dayanarak açıklamaya çalışan İslami feministler, fiziksel farklılıklardan kaynaklı olarak erkek ve kadının gündelik yaşamda farklı roller üstlenmesinin eşitliğin önündeki bir engel olmadığını düşünmektedirler. İslami feministlere göre kadının unutkanlığı, fiziksel yetersizliği, duygusallıklarının ifade edilmesi kadınları ikincil

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

konuma itmekte, ataerkil normların dinsel ilişkilerine dair ipuçları vermektedir. Diğer bir deyişle erkeğin kadından üstün olduğuna dair Kur'an ve hadislerden pek çok örnekler verilerek din kaynaklı temeller sağlama güdülmektedir. Onlara göre kadının erkek karşısındaki belirsiz ve ikincil konumu bahsedilen örneklerin yorumlanış biçimlerinden kaynaklanmaktadır.

İslami feministler insanların sadece dindarlık ve takva açısından birbirinden üstün olabileceğine inanmaktadırlar. Erkeğin kadından üstün olduğunu fikrini savunanlar ayetleri gerçek anlamları dışında yorumlamaktadırlar. Bütün insanların eşit olduğunu dolayısıyla Kur'an metinlerinde yer almayan sadece biyolojik farklılıklar nedeniyle erkeğin kadından üstün olamayacağı açıklanmaktadır (Korkmaz, 2017, s. 947).

Katılımcıların kadın ve erkeğin eşitliği meselesine dair görüşlerinin izlerini feminizm tariflerinde görmek mümkündür. "Feminizm nasıl tarif edersiniz?" sorusuna verilen yanıtların ekseriyetinde feminizm, kadın ve erkeğin her açıdan eşit olduğunu savunan bir teori ve akım şeklinde tanımlanmaktadır. Katılımcılardan biri feminizm şöyle açıklamaktadır: "Kadınların haklarını tanıyarak, her türlü siyasal ve toplumsal alanda eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik bir harekettir. Kadın ve erkeğin eşitliğini savunan görüştür." (K-14)

İslami feminizm temel argümanlarının nelerden oluştuğuna dair sohbetlerde kız öğrencilerin benzer şekilde kadın ve erkeğin ontolojik eşitliğine vurgular yaptığı görülmektedir:

> "Kadın ve erkeğin ontolojik eşitliği, İslam hukukunun dinamik yapısı gereği kadın-erkek ilişkilerinin düzenlemede yeni bir içtihadın gerekliliği, bilgi üreten iktidar odakları olarak erkek merkezciliğinin yıkılarak Müslüman kadının İslami kaynaklara eşit erişim ve yorum yetkisi kazanması gibi argümanlar sıralanabilir. Ayetler üzerinden değerlendirecek olursam kadın ve erkeğin tek nefisten yaratıldığı ve üstünlüğün cinsiyetle değil takva sahibi olmakla ilişkili olduğu görüşündeyim." (K-4)

Kadın erkek eşitliğinde sosyal sorumluluk ve haklar noktasında bir eşitlik vurgusu yapan kız öğrenciler, yaratılış itibariyle kadın ve erkeğin fizyolojik, psikolojik olarak farklı olduklarını beyan etmektedirler: "Kadınlar ve erkekler fizyolojik ve psikolojik olarak eşit değildir. Varoluş itibariyle oluşan farklılık hep devam edecektir. Fakat şöyle bir gerçekte var ki tek başına erkek ayakta kalamayacağı gibi tek başına kadın da ayakta kalamaz. O halde ikisi de eksiktir ve varoluşları birbirine muhtaçtır." (K-19)

Eşitlik konusunu sorumluluk çerçevesinde açıklayan diğer bir katılımcı, İslam'da kadın ve erkeğin eşit yaratıldığını ancak fiziksel ve psikolojik farklılıklardan ötürü kadın ve erkeğin güçleri nispetinde sorumluluklar yüklendiğini ifade etmektedir:

> "Kadın ve erkek eşittir, Allah (c.c) yaratılış olarak insana gücü ölçüsünde sorumluluk vermiştir. Buna dayanarak bir erkek ve kadın fiziksel olarak ve psikolojik olarak farklı yapılarda oldukları için sorumluluk güçleri yettiği kadarıyla yüklenmiştir." (K-20)

İslami feministler üstünlüğün ancak takva ile olabileceğine inanmaktadırlar. Onlara göre erkeğin kadından üstün olduğu fikrine dayandırılan ayetler ataerkil düşünce sistemine paralel bir şekilde yorumlanmaktadır. Kur'an metinlerinde geçen biyolojik farklılıklar kadın erkek eşitsizliği veya erkeğin kadından üstün olabileceği biçimde anlaşılması mümkün değildir. Araştırma sürecinde kız öğrencilerden hiçbiri erkeğin kadından üstün olduğunu ifade etmemektedir. Bahsi geçen fiziksel ve psikolojik farklılıklar genellikle sorumluluk çerçevesinde yorumlanmaktadır. Söz konusu sosyal haklar olunca kadın ve erkeğin eşit olduğunu savunan kız öğrenciler, bu yönüyle İslami feministlerle benzer yaklaşıma sahiptir. Ancak katılımcıların çoğunluğunun eşitlik konusundaki açıklamalarında fiziksel ve psikolojik farklılıklara değinmesi, kadın ve erkeğin tam anlamıyla eşit görülmediğini göstermektedir. Nitekim ataerkil düşünce sisteminde kadın ve erkeğin eşit olmadığı fikri, kadınların fiziksel ve duygusal zayıflıklarıyla açıklanmaktadır. Kız öğrencilerindeki algının bu yönüyle eşitsizlik meselesindeki iddiaları güçlendirebileceği söylenebilir.

2.1.1.3 Erkeğin kadın üzerine kavvamlığı

İslami feministler ataerkil düşüncenin yanlış ve yanlı yorumlar yaptığı diğer örnek olarak Nisa süresi 34. ayette geçen kavvam kelimesini göstermektedir. Onlara göre Arapçada ailenin geçimini sağlayan, koruyup kollayan anlamına gelen *kaim* kelimesinden türeyen kavvamlık terimi, kadının

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

her anlamda erkek tarafından gözetim altında tutulması gerektiği anlamına gelmemektedir. Amine Wadud, Hassan ve El-Hibri gibi İslami feministler, kavvam kelimesini ihtiyaçları karşılama şeklinde tarif etmekte, geleneksel erkek müfessirlerinin iddia ettiği gibi kadının koşulsuz olarak her zaman erkekler tarafından yönetilecekleri anlamı taşımadığını düşünmektedirler (Korkmaz, 2017, s. 948).

Erkeğin evin maddi yükümlüğünü üstlenmesi, erkeğin her bakımdan kadından üstün ve güçlü olduğu manasına gelmemektedir. İslami feminist yorumlara göre kavvam ayeti incelediğinde erkeğin fıtraten üstün olmadığından, ekonomik olarak hane halkının nafakasını sağlamasından ötürü sadece bu noktada bir farlılıktan söz edilmektedir. Hafsa Fidan'a göre, Kur'an evliliklerde adaleti öncelemekte, kavvamlığı maddi sorumluklar erkekte ise erkeğe, kadında ise kadına vermektedir.

Nisa süresi 34. ayette geçen Er-ricalu kavvamune ala n-nisa'i/ erkekler kadınlar üzerine kavvamdır ifadesindeki 'kavvamlık' teriminin tarifinde katılımcılar arasında bir katılımcı hariç konsensüs olduğu görülmektedir. Bu meyanda genel yaklaşıma göre ayette bahsi edilen kavvamlıktan kasıt erkeğin kadından üstün olduğu değil, erkeğin ailenin geçimini sağlayan kişi olduğudur. Katılımcılardan biri bahsi edilen kavvamlığı şöyle tanımlamaktadır:

> "Kavvamlıktan kasıt işlerin sorumluluğunu üzerine alan ve idare edendir. Ayetin tamamına baktığımızda bu kelimeden kastın erkeklerin kendi mallarından mehir ve evin geçimi gibi harcama yükümlülüklerinin olmasından dolayı erkekler kadınlar üzerinde yöneticidirler." (K-2)

Kız öğrencilerine göre kavvamlık erkeğin her bakımdan kadından üstün ve güçlü olduğu manasına gelmemektedir. Ancak Kavvamlığı aile reisi biçiminde açıklayan diğer bir katılımcı, erkekteki fiziksel, akıl ve mantıksal güç, erkekleri kadınların koruyucusu konumuna getirdiğini düşünmektedir:

> "Kavvam bütün erkeklerin koruyucu ve yönetici olmasına dayandırılmıştır. Erkekler kadınlardan daha güçlü akıl ve mantık olarak daha ön plandadırlar. Koruma bakımından erkekteki fiziki güç önemlidir. Erkeğin kavvam olması reislik, yöneticilik, koruma, savunma manaları yüklenmiştir. Günümüzde ise aile reisliği manasında kullanılmaktadır." (K-18)

İslami feminist algıda kavvamlık erkeğin sadece maddi imkanlarıyla sınırlandırılmaktadır. Erkeğin kadından her yönüyle üstün olduğuna işaret edilerek açıklanan kavvamlığın, kadın erkek eşitsizliğini beslediğini düşünen İslami feministler, bunun sadece ekonomik meseleyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Kız öğrencilerin de benzer açıklamalar yaptığı görülse de bir katılımcı kadının zayıflıklarından ötürü erkek tarafından korunmaya ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Bu meyanda İslami feminist düşünceyle anlamlı bir farklılıktan söz edilebilir.

Günümüzde özellikle kapitalist davranış biçimlerinin de ortaya çıkmasıyla erkeklik, toplumsal cinsiyet ilişkilerinde genellikle aile reisliği ve babalık gibi faktörler ile sunulmaktadır. Ataerkil sistemde baba figürü, aile içinde yönetime hâkim olan bir roldedir. Erkeğe biçilen bu rol, erkek egemenliğine ve kadın/erkek eşitsizliğine atıflar yapılarak izah edilmektedir. Erkeğin hanesini koruması ve yönetmesi şeklindeki ataerkil tutum, bazı İslam toplumlarında, Nisa süresi 34. Ayette geçen erkeklerin kadınlar üzerine kavvam olması söylemiyle temellendirilmektedir. Dolayısıyla kavvamlık konusunda ulaşılan veriler, bu algıyla mücadele noktasında İslami feministlerin beyanlarıyla kız öğrencilerin görüşleri arasında anlamı bir ilişkiden bahsedilebilir. Yanı sıra ataerkil düşüncesinin çalışma ve ailesini geçindirmesi sorumluluğunu erkeğe vermesi ve bunun dinsel söylemler ve öğretilerle temellendirilmesinin izlerini kız öğrencilerin zihin dünyalarında tespit etmek mümkündür. Nitekim kız öğrencilerin çoğu erkeğe aileyi geçindirme ve ekonomiden sorumlu bir rol biçmektedir.

2.1.1.4 Kadının yaratılış anlatısı

Hadis metinlerinde bahsi geçen kadının yaratılış anlatısı, kadına biçilen ikincil statüsünü meşrulaştırılması için kullanılan argümanlar içermektedir. Yaratılış hikayesi, erkeklerin dinsel metinlerle temellendirilmiş tahakkümünü ortaya koymaktadır. Kadının erkeğin kaburga kemiğinden yaratıldığını iddia edenler Hz. Muhammed'e isnat edilen "kadın eğe kemiğinden

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaratılmış, onu bir yol üzere yönlendiremezsin; kadından ancak o haliyle yararlanabilirsin, onu doğrultmak istersen onu kırarsın onun kırılması boşanmasıdır" (Kenzu'l-Ummal, Ali el-Muttaki, C16 s.372-373, Hadis no: 49956) hadisini kullanmaktadır. İslami feministlere göre hadisin hatalı tahlili ataerkil zihniyete uygun bir yorumlama biçimini gözler önüne sermektedir (Bilgin, 2001, ss. 2-4). Bu kabule göre kadın zayıf yaradılışlıdır, naziktir, incedir.

Mernisse'ye göre yaratılış anlatısı, kadının egemenlik altında tutulmasında, kadının cinsel arzusunun etken bir güdü olarak ele alınmasında meşrulaştırıcı bir dile sahiptir (Köse, 2014, s. 69). Tuksal ise Kur'an'ı Kerim tüm canlıların çiftler halinde yaratıldığına atıflarda bulunarak, kız çocuğuna sahip olduklarında utanan ve öfkelene erkeklerin hallerini eleştirmekte, erkek veya kadın olmaya herhangi özel bir değer yüklememektedir (Tuksal, 2004, s. 82).

Araştırmada katılımcıların kadının yaratılış hikayesine dair düşüncelerinde İslami feminist algıyla anlamlı bir farklılıktan söz edilebilir. Kız öğrenciler, kadının erkeğin kaburga kemiğinden yaratıldığı fikrine katılmaktadır. Bahsi edilen hadiste geçen ifadelerin yanlışlığına değinilmeden, erkek kadın ilişkisinden bahseden katılımcılar, kadının hassas ve narin yapısından ötürü erkeklerin onlara yumuşak davranması gerektiğini ifade etmektedirler:

> "Kaburga kemiği hadisini değerlendirelim. Yaratılış olarak kadın ve erkeğin farklı olduğunu biliyoruz. Bunun üzerinden değerlendirecek olursak erkek daha sert bir mizaca sahip iken kadınlar daha yumuşak kırılgan bir yapıya sahiptirler. Hadiste de vurgulanmak istenilen kadının zayıf erkeğin üstün olduğu gibi bir durum değildir. Aksine hadiste vurgulanmak istenen mesaj erkeğin kadına karşı anlayışlı ve yumuşak yaklaşmasıdır." (K-16).

Yukarıdaki katılımcı görüşüne göre, erkek ve kadın farklı yaratılan varlıklar olarak kabul edilmektedir. Geleneksek algıda erkeğin güçlü mizaçlı, kadının zayıf yaratılışlı olduğu düşüncesi bazı kız öğrencilerin zihin dünyalarında örtük bir biçimde varlığını göstermektedir. İslami feminist algıda hadis metinlerinde anlatılan yaratılış hikayesini, kadının ikincil statüsünü meşrulaştırıcı bir işlev görmektedir. Bu meyanda katılımcıların kadının naif ve narin yapısına vurgular yapması, Diyarbakır'da ataerkil söylemin güçlü bir şekilde etkisini hissettirdiği anlamı taşımaktadır. Benzer bir biçimde diğer bir katılımcı konuyla ilişkili olarak şunları beyan etmektedir:

> "Hz. Havva'nın Hz. Adem'in kaburga kemiğinden yaratıldığı hadisi hepimizin malumudur. Bu hadis toplumsal olarak kadınların eksikliğine dikkat çekse de detaylı bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde aslında narin ve kırılgan yapıları sebebiyle erkeklerin kadınlara karşı nazik davranmalarını öğütlediği anlaşılmaktadır. Asıl muhatap kadınlar değil zannımca erkeklerdir." (K-23)

Diğer katılımcıların da aynı düşünceleri ifade etmeleri, araştırmada anlamlı bir değişkenliğin tespitini güçlendirmektedir. İlahiyat eğitimi alan kız öğrencilerin, bölge şartlarında benzer algıları taşımaları anlaşılabilir bir durumdur. Kültürel, dinsel ve geleneksel olarak benzer sosyal ortamlarda yetişen bu öğrencilerin, İslami feminist algıda ifade edilen görüşlerden farklı bir görüntü arz etmektedirler. Araştırmanın yürütüldüğü Diyarbakır'da erkek egemen ailelerde yetişen kız çocuklarının ataerkil söylemlerden etkilenmemeleri mümkün gözükmemektedir. Hadis literatüründe önemli bir edinen yaratılış anlatısının da doğrudan ret edilmesinin kız öğrencilerde oluşturacağı inançsal gerilimler de düşünüldüğünde katılımcılar arasında anlamlı bir değişkenliğinin olmaması anlaşılabilmektedir.

2.1.1.5 Kadının şahitliği ve miras paylaşımı

Erkeğin kadından üstün olduğuna dair kanıt gösterilen diğer örnekler iki kadının şahitliğinin bir erkeğin şahitliğine denk gelmesi ve kadının erkeğin yarısı kadar miras payı almasıdır. Bu algıya göre erkek sosyal statü olarak aklı melekeleri tam yerinde olan kusursuz bir varlık olarak zikredilmektedir. Kadının unutkanlık, aklı meleke eksikliği ve duygusallığından ötürü iki kadının şahitliği gerekli görülmektedir. Ataerkil düşüncede bu durum kadının eksikliğiyle özdeşleştirilmektedir. İslami feministlere göre kadınların kamusal alanda etkisinin azaltılması kadınları erkekler karşısında unutkan hale getirecektir. Nitekim dönemin koşullarında şahitlik edenin sosyal, ekonomik ve siyasal gücü önemli bir etken olarak gözükmektedir. Cahiliye

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

döneminde kadının bu imkanlara sahip olması mümkün değildir. Fidan'a göre şahitlik ve miras meselesi kadınların ekonomik güçlerine bağlıdır ve Kur'an bu noktadaki tüm ekonomik sorumlukları erkeğe yüklemektedir (Fidan, 2006, ss.36- 37).

Kadının erkeğe oranla yarı oranda mirastan pay alması, erkeğin üstünlüğüne bir işaret gibi algılanmaktadır. İslami feministlere göre asıl önemli olan İslam dininin kadına miras hakkı vermiş olmasıdır. İslam dininin kadına en büyük özgürlükleri ve değeri verdiğini düşünen İslami kesimin bir kısmı, önemli olanın İslam'ın kadına bir miras hakkı vermiş olması olduğunu düşünmektedir. Onlara göre kadının mehir hakkının inisiyatifi tamamen kadının kendisine aittir. Dolayısıyla İslam'da kadının mülkiyet hakkı vardır ve koca veya babanın miras ve mehir haklarını reddetmesi, el koyması mümkün değildir (Tanrıverdi, 2015, ss. 58-59). Bu da kadının ekonomik anlamda elini güçlendiren bir duruma karşılık gelmektedir.

Kadının şahitliğinin ifade edildiği Bakara Süresi 282. ayette[1] iki kadının şahitliği bir erkeğin şahitliğine denk görülmektedir. Bahsi edilen konuya ilişkin katılımcı yorumlarında şahitlik meselesindeki bu durum genellikle kadının duygusal ve unutkan yapısına atıflar yapılarak açıklanmaktadır:

> "Kadınların şahitliği konusunda kadınların daha duygusal ve kendi işlerine daha çok yoğunlaştıklarından dolayı günlük hayatta unutabilir veya duygusal davranıp kendi bakış açısıyla yanlış şahitlikte bulunabileceğini düşünüyorum. Erkekler akıl ve mantıksal düşünürken kadınlar duygusal düşünürler." (K-21)

Kadının yaratılış itibariyle erkekten daha duygusal ve unutkan yapısı, şahitlikte kadının ikincil bir konumda algılanmasına neden olmaktadır. İslami feministlere göre de kadınların kamusal alanda etkisinin azaltılması kadının bu yapısına dayandırılmaktadır. Dönemin sosyal, ekonomik ve siyasal koşulları düşünüldüğünde kadının böyle bir statüde konumlandırılması normal karşılanmaktadır. Cahiliye döneminde kadınların bırakın böyle haklara sahip olması kız çocuklarının diri diri gömüldüğü bir ortam mevcuttur. Böyle olunca kadınların şahitliği meselesinin günümüz koşullarında yeniden yorumlanması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada kız öğrencilerin bu algıdan uzak bir yaklaşım içerisinde oldukları tespit edilmektedir. Bu meyanda diğer bir katılımcı da benzer ifadeler kullanmaktadır: "Kadın duygusal bir varlık olduğu ve zihninde birçok olayı barındırdığından dolayı unutmaya daha meyilli bir varlık olduğundan ikinci bir kadının şehitliğine ihtiyaç duyulmaktadır." (Bekar, 22 Yaşında)

Miras konusunda erkeğe yüklenen sorumluluklar ekseninde bir açıklama yapıldığı görülmektedir. Kadının erkeğin yarısı miras almasını İslam'ın erkekleri maddi külfet altına bırakmasına bağlayan katılımcılar, bunu normal bir durum olarak değerlendirmektedirler: "Miras konusuna gelirsek İslâm'ın çizdiği hayat prensibine göre kadının çalışıp kazanma mecburiyeti yoktur. Ailenin geçimini sağlamakla yükümlü olan taraf erkektir. Bu payın erkeğe verilmesi de manidardır." (Bekar, 23 Yaşında)

Kız öğrencilerden toplanan verilerden de anlaşılacağı üzere, erkeğin üstünlüğü doğrudan vurgulanmasa da örtük bir biçimde erkeğin yüklendiği sorumluluklardan ötürü kadından bir derece ileride olduğu ifade edilmektedir. İslami feministlere göre, miras konusunda asıl değerlendirilmesi gereken şeyin İslam dininin kadına miras hakkı vermiş olmasıdır. İslam dönemin koşullarında

[1] Ey iman edenler! Belirlenmiş bir zamana kadar bir borç ilişkisi kurduğunuzda bunu yazın. Aranızdan bir kâtip bunu adaletle yazsın. Kâtip Allah'ın kendisine öğrettiği gibi yazmaktan geri durmasın. Artık o yazsın, borçlu da yazdırsın; rabbi olan Allah'tan korksun ve borçtan hiçbir şeyi eksik bırakmasın. Eğer borçlu akılca zayıf veya eksik yahut kendisi yazdıramaz durumda olursa velisi adaletle yazdırsın. Erkeklerinizden iki şahidi de tanık tutun. Şahitler iki erkek olmazlarsa, rıza göstereceğiniz şahitlerden bir erkekle -biri yanılırsa diğerinin ona hatırlatması için- iki de kadın olsunlar. Çağrıldıklarında şahitler gelmezlik etmesinler. Borç küçük olsun büyük olsun vadesini belirterek onu yazmaktan üşenmeyin. Böyle yapmanız Allah katında daha adaletli, şahitlik için daha destekleyici ve şüpheye düşmemeniz için daha uygundur. Borç ilişkisinin, aranızda alıp vererek bitirdiğiniz peşin ticaret olması müstesnadır; onu yazmamanızda sizin için bir sakınca yoktur. Alışveriş yaptığınızda şahit tutun. Kâtip de şahit de zarar görmesin. Eğer bunu yaparsanız şüphesiz bu sizin yoldan çıkmanız demektir. Allah'tan korkun, Allah size öğretiyor, Allah her şeyi hakkıyla bilmektedir. (Diyanet İşleri Başkanlığı Kur'an Yolu Tefsiri)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kadının söz hakkı olmadığı bir ortamdan kadına böyle bir hak vererek kadını yüceltmektedir. Yanı sıra kadına verilen mehir hakkının da bu değeri pekiştirdiği düşünülmektedir.

Kız öğrencilerin şahitlik ve miras hususundaki düşüncelerinde İslami feminist algıyla ilişkisel bir bağ kurulamamaktadır. Kadının zayıf fıtratlı oluşu, yaratılış, miras ve şahitlik meselesinde kendini açıkça göstermektedir. Erkeğin güçlü yapısına atıfların yapılması da kadının ikincil durumunu meşrulaştırabilmektedir. Kız öğrencilerin bu konulardaki zihin dünyalarında ataerkil yorumların etkisini de görmezden gelmek mümkün değildir. Kadınların duygusal, unutkan, naif ve zarif olmasının belirtilmesi bu etkinin izlerini taşımaktadır. Ayrıca erkek için gerek ataerkil gerek de hegemonik olarak biçilen rollerin dinsel temellendirilmesi, miras, şahitlik, çok eşlilik, yaratılış anlatısı gibi meselelerde açığa çıkmaktadır.

2.1.2 Kamusal alanda kadın

Araştırmanın bu bölümünde kadının kamusal alandaki varlığı ile ilişkilendirilen "kadının çalışması, kadının sosyal hayattaki olumsuzların sebebi şeklinde algılanması ve fitne/şer sembolü olarak görülmesi" gibi konular irdelenmektedir. Araştırmanın bu bölümü, kadının toplumsal yaşamda nasıl algılandığının tespitinde önemli bir yer edinmektedir. Feminist düşüncede İslam'ın kadını toplumsal hayattan tecrit ettiği, ev içi sorumluluklarla özel alana hapsettiği ve erkeklerin güdümüne soktuğu vb. yorumlar yapılmaktadır. Ancak İslami feministlere göre Kur'an'ın nazil olduğu dönemde erkeklerle bir arada çalışan, ticaret yapan vs. kadınlar da mevcuttur. Hz. Hatice bunun ön önemli örneğidir. Yanı sıra Peygamber ve sahabelerin eşlerinden ve kızlarından ekonomik gelir elde eden örneklere de rastlamak mümkündür. Bu meyanda katılımcılara kadının çalışma hayatında yer edinmesinin özel şartları ve koşullarının olup olmadığı sorulmuştur. Kız öğrencilerden biri kadının çalışmasının eşinin iznine bağlı olarak gerçekleşebileceğini düşünmektedir: "Kadın iş hayatında çalışabilir. Evliyse eşinin rızası da şarttır ve iş yerinin müsait olma durumu da önemlidir." (K-21). Diğer katılımcılar kadının günümüz koşullarında çalışmasının önemine vurgular yapsalar da kadının iş sahibi olmasını bazı şartlara bağlı olarak açıklamışlardır: "Erkekler gibi kadınlarda çalışma hakkına sahiptir ve İslam kadının kendi mahremiyetini koruması karşılığında buna destek olur. Kadının maddi ihtiyacının olması ve çalışmasının anne ve eş olarak rolünü ihmal etmemesi gibi özel şart ve koşullarda söz konusudur." (K-20)

Ataerkil düşüncede kadının öncelikli görevi anne olmasıdır. Bu algıda kadın ev içi alanda konumlandırılmakta, ev işleri ve çocuklarının bakımıyla ilgilenmektedir. Araştırmada kadının mutlaka bir iş sahibi olması düşünülse de ataerkil düşünceyle paralel bazı yaklaşımların varlığı da gözükmektedir. Kadın hakkında toplumsal algının yanlışlığına değinen diğer bir katılımcı, geleneksel kadın algısına yönelik eleştirilere bulunmaktadır:

> "Toplumsal koşullar değiştikçe kadına bakış açısı değişti ve kadınlar her alanda kendilerini göstermeye başladılar ancak İslam'a uygun mu Müslüman kadın nerde nasıl bulunmalı gibi tartışmalarda gündeme gelmekte bu yüzden bu sorulara verilebilecek cevaplar için ayetlerin yeniden değerlendirilmesini uygun buluyorum. Günümüzde yaşadığımız toplumsal koşullarda çalışan kadınlar İslam'a aykırı gibi değerlendiriliyor bu da maalesef ki kadınların İslam'a yaklaşımını olumsuz etkiliyor. Elbette ki İslam'da kadının değeri ve hakları üst konumdadır ancak idrak edemeyen topluluklar için ayetlerin yeniden değerlendirmesi kadın algısı üzerinde ılımlı bir görüş sağlayabilir." (K-14)

Benzer yaklaşıma sahip olan diğer bir katılımcı, kadının sosyal konumundan ötürü maruz kaldığı sıkıntılara değinmektedir:

> "Bence kadınlar her zaman değerli olmuştur. Ama insanlar şu an öyle bir konuma almışlar ki kadını, sanki köle gibi davranılıyor. Kadın evin gülü ailenin devamı iken kadının görmediği zulüm kalmıyor. Kimisi sokağın birinde öldürülüyor kimisi evinde kimisi hiç tanımadığı biri tarafından öldürülüyor." (K-13)

Kadının kamusal görünürlüğünün diğer bir örneği de Hz. Muhammed'in meclisinde ve cami toplantılarında kadınların varlığıdır. Peygamber'in zaman zaman sadece kadınlara hitap ettiği, dertleriyle ilgilendiği bilinmektedir. Bu doğrultuda kadının kamusal alandaki varlığını ele alan katılımcılardan biri şunları ifade etmektedir:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> "Kadının İslam toplumlarındaki konumunu anlayabilmemiz için İslam'dan öncesine yani cahiliye dönemine bakmamız gerekir ki İslam'daki konumunun değeri anlaşılsın. Efendimizin kadına yönelik uygulamalarında bu değeri görebiliyoruz. Zira İslamiyet'ten önce kadının hiçbir değeri yoktu. Yalnızca erkeklere hizmet için yaratıldıkları kabul edilirdi. İslam ise aynı kadının ayaklarının altına cenneti seriyor ne kadar güzel bir konuma getirdiği bu hadisten de anlaşılıyor." (K-25)

Ataerkil düşünce sisteminde kadın cinselliği denetim altına alınması gereken bir olgudur. Bu meyanda kadının mahremiyeti sağlanmalı, baba veya koca tarafından namusu korunmalıdır. Böylelikle kadın erkeklerin hâkim olduğu kamusal yaşamın dışında ev içi alanla özdeştirilmelidir. Buna dayanak olarak Hz. Muhammed'e isnat edilen Hz. Peygamber'in, kendisinden sonra erkekler için kadınlardan daha zararlı bir fitne bırakmadığını, kadının uğursuz, fitneci ve aklen eksik olduğunu söylediği iddia edilen rivayetler gösterilmektedir. Kasım Amin'e göre, "kadınların tecridi ve örtünme zorunluluğunun kadınların cinsel dürtülerini daha iyi kontrol edebildikleri varsayımıyla aslında kadınları değil erkekleri korumaya yönelik olduğunu belirtir. Korkulan şey fitnedir. Fitne ise Arapçada erkeklerin nefsine hâkim olmamasına neden olan güzel kadındır." (Okan, 2018:33). Kadının fitne ve şer sembolü olarak zikredilmesine yönelik kız öğrencilerden biri şunları ifade etmektedir:

> "Hadislerin tamamen kadını kötülemek amacıyla söylendiğini düşünmüyorum. Fakat bazı erkeklerin bazı kadınların etkisinde kaldığı da aşikardır. Gözlemlediğim kadarıyla bir erkek bir kadının etkisinde kalıp bütün ailesini yok sayabiliyor maalesef tabi buna kadının giyim kuşamını da ekleyip örneklerini çoğaltabiliriz. Fitne ve şerden kastın erkeklerin bu konuda uyanık olmaları gerektiğini düşünüyorum." (K-1)

Katılımcıların bir kısmı kadınların erkekleri bazı yönleriyle olumsuz etkileyebileceğinin kabul edildiği görülmektedir. Bu açından bakıldığında İslami feminist algıdan önemli bir farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Yukarıdaki düşünceye benzer biçimde diğer bir katılımcı da kadının erkeklerin huzurunu kaçırabilecek bir durumda olabileceklerini vurgulamaktadır: "Kadınların duygusal yönden kendilerini kontrol edemeyip şer'e yol açabilirler. Gündelik hayattan örnek verecek olursak kadınların kıskançlığı aile huzurunu kaçırabilir." (K-7)

Kadın cinselliği, kadının fitne unsuru şeklinde algılanmasında önemli bir argüman olarak ifade edilmektedir. Kadının erkek için baştan çıkarıcı bir unsuru gibi zikredilen cinsellik ve kadının güzelliği, İslami feminist algıda eleştirilmektedir. Ancak araştırmada katılımcılardan biri kadını yaratılış itibariyle dikkat çeken bir varlık gibi tasvir etmektedir: "Kadın yaratılışıyla, güzelliğiyle ve duruşuyla zaten dikkat çeken bir varlık. Ve nefis dediğimizde erkeğin en zorlandığı konudur. Kadında da nefis etkili ama erkek için daha zordur. Şu sözde geçtiği gibi kadının 7 aklı bir nefsi, erkeğinde bir aklı 7 nefsi mevcuttur." (K-13)

Ataerkil toplumlarda kadının bekaretiyle ilişkili bir şekilde oluşturulan namus algısı, kadının erkek için koruma altına alınması gereken bir varlık olarak anlaşılmasına neden olabilmektedir. Diyarbakır gibi ataerkil ve dinsel değerlerin cinsiyet rollerindeki önemini ve varlığını sürdürdüğü yerlerde namus deyince akla gelen ilk cins kadındır. İslami feminist düşüncede kadın için biçilen bu konum kabul edilmemektedir. İslam'da kadın ve erkek fark etmeksizin zina haram kılınmıştır. Zinanın cezası noktasında İslam hukukunda kadın ve erkek için aynı cezaların belirlendiği bilinmektedir. Nitekim kız öğrencilerden biri kadının namusu ve bekaretine ilişkin var olan algının yanlışlığına değinmektedir:

> "Bu konuda söylenecek çok şey var ama ben birkaç cümleyle yetinmek istiyorum ne yazık ki toplumda namus ve bekaret denince akla gelen ilk isim kadın oluyor öyle bir algı oluştu. Fakat ahlaki değerlerin toplumun bir kesimine ya da bir cinse ait algılanışı insanı değersizleştirir ve toplumda ahlaksızlığın meşrulaştırılmasına yol açar ki açıyor da günümüzde bunun örneklerini çok fazla görmeye başladık. Sadakati, iffeti, hayayı ve namusu yalnızca kadına ait değerler olarak görmek ve kadından beklemek İslam ahlakına yapılabilecek en büyük zulümdür bence. Çok klasik olacak ama haram sadece kadına haram ise Hz. Yusuf'un sakındığı neydi? Ya da neden ayette erkeklerin de gözlerini haramdan sakınması gerektiği söyleniyor. Bunu düşünmek lazım ve sadece kadın üzerinden değerlendirmemek gerek diye düşünüyorum." (K-25)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kadının çalışması, fitne ve şer sembolü olarak görülmesi, sosyal huzursuzluklardan sorumlu tutulması, erkek için baştan çıkarıcı bir cinselliğe sahip olması, kadın hakkındaki algının belirlenmesinde ve şekillenmesine önemli veriler sunmaktadır. İslami feministlerin bu konular hakkındaki yorumlarında ataerkil düşünce sisteminin ortaya koyduğu bakış açısı eleştirilmektedir. İslami feminist algıda kadın, kamusal alanda görünür olmalı, İslam'ın kendisine verdiği hakları kullanmalı, erkek egemen toplumda varlığını erkeklerle eşit koşullarda sürdürmelidir. Sahada ulaşılan sonuçlar neticesinde ise kız öğrencilerin bölge şartlarında ataerkil ve eril egemen söylemden bazı yönleriyle etkilendiği söylenebilir. Kadının ikincil konumunun izahında kadının fiziksel ve duygusal zayıflıklarının dile getirilmesi, kız öğrencilerin de zihin dünyalarında yer edinmektedir. Yanı sıra kadının erkek için baştan çıkarıcı bir fitne olabileceği ve iş sahibi olmasının koşullarının belirtilmesi bu algının diğer bir örneği olarak ifade edilebilir. Son olarak kız öğrenciler kadınlar hakkında ayet ve hadisleri yorumlamada inançsal bir gerilim yaşadıkları, özellikle hadis rivayetlerindeki ifadeleri değerlendirirken doğrudan ret etmekten ziyade tevil yoluna başvurdukları görülmektedir.

SONUÇ

Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde okuyan kız öğrencilerin zihin dünyalarında İslami feminizm algısını irdeleyen bu araştırmada, sahada toplanan veriler ışığında bazı sonuçlara ulaşılmaktadır. İslami feminizm, İslam'ın özü itibariyle ataerkil bir yapıda olduğu fikrine karşı gelişmiş bir literatürü temsil etmektedir. Bu meyanda kadının erkekten aşağı ve ikincil bir statüde görülmesine neden olan ayet ve hadislerin yeniden yorumlanması gerektiği iddia edilmektedir. İslami feminist düşünürler, ayet ve hadislerin yanlış yorumlanmasında, kültürel ve geleneksel düşünce sisteminin ürettiği erkek egemen söylemin etkisinden söz etmektedirler.

Görüşme yapılan kız öğrencilerin bazı noktalarda bu düşünce sisteminin ürettiği söylemlerle benzer ifadeler geliştirdikleri ulaşılan önemli sonuçlardan biridir. Kadının erkek ile eşit olduğu zikredilse bile, kadının yaratılış itibariyle erkekten daha zayıf yaratıldığı belirtilmektedir. Klasik algıdaki gibi kadının erkekten daha aşağıda olduğu kabul edilmese dahi, fiziksel ve duygusal zayıflığın belirtilmesi ataerkil düşünceyle etkileşimi göstermektedir. Söz konusu hadiste kadının erkeğin kaburga kemiğinden yaratılmasının kadın erkek ilişkisi şeklinde yorumlanması, erkeklerin kadınlardan bir derece üstün olabileceği biçimde yorumlanabilmektedir. Çünkü kadın zayıf ve narindir bu yüzden erkek kadına bu yapısına uygun davranmalıdır. Dolayısıyla erkek güçlüdür, kadını kırabilir ve incitebilir. Oysa İslami feministlere göre kadının yaratılış hikayesi, ataerkil düşünce sisteminde bu şekilde yorumlanmakta ve kadını ikincil bir pozisyona düşürmektedir. Bu açıdan bakıldığında kız öğrencilerin İslami feminist algıdan farklılaştığı ifade edilebilir.

Çok eşlilik meselesinde İslami feminist düşünürler, konuyu dönemin koşulları çerçevesinde değerlendirmekte, İslam dininin aslında eşler arasındaki adaleti şart koşarak tek eşliliği tavsiye ettiğini düşünmektedirler. Bu noktada kız öğrencilerin görüşleriyle İslami feminist algı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kız öğrencilerin de dönemin savaş koşullarına vurgular yapması ve günümüz dünyasında tek evliliğin daha uygun olabileceğinin altı çizilmektedir. Çok eşlilik ile ilgili ayete de atıflar yapılarak itikadi bir gerilimin önüne geçilmek istenmektedir. Nitekim bunu kadınlarla ilgili hadislerin tevil edilmesinde de görmek mümkündür. Özellikle kadının erkeğin kaburga kemiğinden yaratıldığı ve fitne-şer sembolü olarak anlatıldığı rivayetlerin yorumlanmasında bu gerilimin açığa çıktığı tespit edilmektedir.

Kadının kaburga kemiğinden yaratılması; erkeğin yarısı kadar miras alması, iki kadının şahitliğinin bir erkeğin şahitliğine denk olması ve kavvamlık meselelerinde ortak bir yaklaşım söz konusudur. Konuyla ilişkili ayet ve hadis metinlerinin değerlendirmesinde kadının fiziksel ve duygusal zayıflığı kız öğrenciler tarafından sık sık zikredilmektedir. Bu da araştırmanın yürütüldüğü bölgede ataerkil düşünce biçimlerinin etkisinin olduğu anlamına gelmektedir. İlahiyat Fakültesi'nde okuyan kız öğrencilerin akademik ve teolojik bir eğitim görmeleri bu algıların oluşmasında diğer bir etken olarak zikredilebilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırma Dicle Üniversitesi'nde okuyan kız öğrencilerle sınırlandırıldığı için seçilen örneklem grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu Diyarbakırlı ve Kürt kişilerdir. Bu araştırmada etnik kimlik bir değişken olarak varsayılmadığı için kız öğrencilerin İslami feminist algılarıyla etnik kimlikleri arasındaki ilişkisel bağ sorgulanmamıştır. Bu meyanda Kürt olmak aynı zamanda ataerkil veya feminist olmak anlamı taşımamaktadır. Kültürel zenginliğin sağlanması için sadece Diyarbakırlı öğrencilerle görüşülmemiştir. Ancak yukarıda bahsi edilen meselelerde kültürel değişkenliğe rağmen anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Sonuç olarak İslami feministlerin kadın algılarını temellendirmek amacı ile kullandıkları kavramsal ve metodolojik araçlar kız öğrencilerin zihinlerinde yer edinse bile zaman zaman bazı farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır.

KAYNAKLAR

Akyılmaz, Ö., & Köksalan, M. E. (2016). Türkiye'de İslami feminizm ve kadın kimliğinin yeniden İnşası: reçel blog örneği. *Kurgu*, *24*(2), 126-145.

Ali, Z. (2017). Giriş (Öykü Elitez, Çev.). İçinde Zahra Ali (Ed.), *İslami feminizmler* (ss. 13-33). İletişim Yayınları.

Altıparmak, Ş., Budak, H. (2020). İslami feminizm ve Türkiye'deki yansımaları. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(21), 21-41.

Altuntaş, N. (2012). *Feminen İslam küresel çağda alternatif bir kadın kimliği inşası*. Orion.

Badran, M. (2017). İslami feminizm: nedir (Öykü Elitez, Çev.). İçinde Zahra Ali (Ed.), *İslami feminizmler* (ss. 37-50). İletişim.

Balkanlıoğlu, E. (2014). *Türkiye'de muhafazakâr kadın modernleşmesi ve İslami moda dergilerindeki yeni muhafazakâr kadın* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Baloğlu, A. B. (2009). Kadın- merkezli bir İslami teoloji inşasına doğru mu. *İslami İlimler Dergisi*, *4*(2), 45-60.

Bilgin, B. (2001). *İslam'da kadının rolü Türkiye'de kadın*. Sinemis.

Çaha, Ö. (1996). *Sivil kadın (Türkiye'de sivil toplum ve kadın)*. Vadi.

Donovan, J. (2020). *Feminist teori Amerikan feminizminin entelektüel gelenekleri* (A. Bora, M. A. Gevrek, & F. Sayılan, Çev.). İletişim.

Fırat, S. (2022). *Fenomenolojik bakışla Türkiye'de İslami feminizm* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Fidan, H. (2006). *Kur'an'da kadın imgesi*. Vadi.

Flick, U. (2014). *An Introduction to qualitative research*. Sage Publications.

Güç, A. (2008). İslamcı feminizm: Müslüman kadınların birey olma çabaları. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 649-650.

Hjarpe, Jan. (1983). *Politic Islam: studier Muslim fundamentalism*. Förlagshuset Gothia.

İlyasoğlu, A. (2020). *Örtülü kimlik İslamcı kadın kimliğinin oluşum öğeleri*. Metis.

İngün, Ö. (2005). *Feminizm ve İslam ilişkisi: İslami feminizm* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Korkmaz, A. (2017). Feminizmin modern dönem Kur'an tefsirine etkileri: tefsir sosyolojisi üzerine bir deneme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 940-956.

Köse, E. (2014). *Sessizliği söylemek*. İletişim.

Köse, Ü. (2020). *İlahiyat ve İslami ilimler fakültelerinde görev yapan kadın akademisyenlerin İslami feminizme yaklaşımları* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Kuş, E. (2007). Sosyal bilim metodolojisinde paradigma dönüşümü ve psikolojide nitel araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları*, *10*(20), 19-41.

Mehrdad, D. (2008). İslami feminizm: feminizmle uzlaşma mı veya feminizme meydan okuma mı (Ali Cem Göz, Çev.), *Toplum ve Demokrasi***,** 2 (1), 201- 210.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Mernissi, F. (2015). Müslüman toplumlarda kadın ve cinsellik. İçinde Pınar İlkkaracan (Ed.), *Bekâret ve ataerki* (ss. 99-113). İletişim.

Mır, Z. H. (2017). Gerçekleştirilememiş bir proje: İran'daki Müslüman kadınların hak arayışı (Öykü Elitez, Çev.). İçinde Zahra Ali (Ed.), *İslami feminizmler*. İletişim.

Muhsin, A. V. (2000). *Kur'an ve kadın* (N. Şişman, Çev.). İz.

Neuman, W. L. (2022). *Toplumsal araştırma yöntemleri (1-2 Takım)* (E. Akkaş, Ed.; Ö. Akkaya, Çev.). Siyasal.

Öncel, H. (2016). Kasım Emin'e göre kadının özgürleştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *57*(1), 57-61.

Özkan, İ. (2019). Hidayet Şefkatli Tuksal: kapitalist oluyor da Müslüman feminist neden olmasın? *Gazete Duvar*. https://www.gazeteduvar.com.tr/yazarlar/2019/12/14/8247 04/

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. Sage Publications.

Sezgin, S. (2014). *Türkiye'de feminist söylem ve İslami feminizm* [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Şimşek, H., Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Tanrıverdi, A. B. (2015). *Türkiye'de İslami feminizm sorunsalı* [Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

Tohidi, N. (2004). İslami feminizm, tehlikeler ve ümit vaat eden unsurlar (İhsan Toker, Çev.). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *45*(11), 279-289.

Tuksal, H. Ş. (2016). *Kadın karşıtı söylemin İslam geleneğindeki izdüşümleri*. Otto.

Yıldırım, K. (2019). *Kabul ile ret arasında İslami feminizm*. Avesta.

Yılmaz, Z. (2021). *Dişil dindarlık İslamcı kadın hareketinin dönüşümü*. İletişim.

Extended Abstract

The ideas that emerged in a long process within the Islamism movement in the Islamic world affect the development of the feminist movement. In other words, the revival of Islamic feminism in Turkey is attributed to the Islamism movement. Islamism centers on the Qur'an as an important source of knowledge, and Muslims are negatively affected by modernization, modernization and capitalism because they move away from the Qur'an. Islamic feminism, which attributes the reason for the backwardness of Islamic countries vis-à-vis the West to the backwardness of women, is a product of the approach that Islam actually gives rights to women, but the patriarchal order prevents the implementation of these rights. Women within the Islamic feminism movement emphasize that the Qur'an endeavors to elevate the position of women, that they do not accept the oppression of women, that there is no approach in Islam that sees women as inferior, and that men who dominate the Qur'anic interpretation of verses and hadiths on women abuse them based on their own cultural practices. Islamic feminism has also emerged and grown among Muslim women in different societies. Feminism, which emerged in the West in the 1980s, has reached an inclusive and unifying position brought about by groups of women of different faiths. This widened the spectrum of the feminist movement. Many Islamist feminist women writers address the concept of feminism and formulate basic arguments in line with the discourses of feminist movements. There are also those who are uncomfortable with the definition of feminism. This research, which was conducted with the in-depth interview technique of the qualitative method, focuses on how the basic arguments of Islamic feminism are manifested in the perceptions of female students studying at Dicle University Faculty of Theology. The qualitative method envisages an in-depth and encompassing way of studying individuals and groups. Since it is assumed that a broad perspective can be obtained in this direction, the in-depth interview technique was used to question the social, cultural, and religious themes of the gender pattern on a broad plane. Semi-structured, open-ended questions were asked during the interviews with female students in the field. In light of the answers to the questions, new questions were included in the study. While collecting the data, voice recordings were made with the consent of the participants to prevent data loss. It aims to reach the similarities and differences in the perception of Islamic feminism of female students by creating some themes within the framework of the issues examined in the works of Islamic feminist writers whose methods and thoughts are included. In this context, under the title of 'Islam's View of Women', the issues of Equality of Women and Men, Creation, Polygamy, Guardianship, Witnessing, and Inheritance are examined. This research, which deals with the Islamic feminist perceptions of female students studying at the Faculty of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Theology at Dicle University, aims to reveal the similarities and differences regarding the phenomenon of feminism in female students in the light of the basic issues discussed by the aforementioned studies. The study aims to reveal the similarities and differences in the perceptions of female students towards the main issues discussed by Islamic feminism. In this context, the issues of the research are: 'Are women and men equal? Does the creation narrative of women relegate women to a subordinate position? What kind of understanding prevails among female students on the issue of giving two shares to men and one share to women in inheritance? Do the witness criteria set by Islam lead to a difference between men and women? How is the perception of women as a symbol of sedition and evil interpreted by female students?' etc. This study aims to describe the language produced by women by comparing the ideas and action strategies of Islamic feminists who refer to religious teachings with the discourses and practices of female students. As a matter of fact, understanding the role of women in daily life is important for analyzing women's relationship with the patriarchal structure. In this direction, the boundaries drawn with the roles created by the gender mechanism regarding women are analyzed along the axis of the discourses of Islamic feminism. In addition, in the light of Islamic feminist debates, the study analyses how the female identity positioned against the dominant masculine power is constructed. Within the framework of the field data, it is seen that inferences and evaluations are made in line with the issues examined by Islamic feminism. It is determined that there is a significant relational connection and difference in some aspects with the Islamic feminist perception in the minds of female students on the issues that are the problem of the research. It can be said that female students also experience a religious tension in interpreting the aforementioned verses and hadiths about women. It is concluded that female students are also influenced by the patriarchal thought system in some aspects. There is a common approach to the creation of the woman from the rib bone, inheritance half as much as the man, two women's testimony being equal to one man's testimony, and kavvamlik. In the evaluation of the verses and hadith texts related to the subject, the physical and emotional weakness of women is frequently mentioned by female students. This means that patriarchal ways of thinking have an effect in the region where the research was conducted. The fact that female students studying at the Faculty of Theology receive an academic and theological education can be mentioned as another factor in the formation of these perceptions. The ideas of the representatives of Islamic feminism have a function in guiding the research questions of the study. As a matter of fact, this research, which deals with the perception of feminism and women by female theology students, evaluates the arguments of female students with religious references on some issues discussed by the aforementioned thinkers in the context of the issues it problems.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 2 * (701-717)

Gazi TÖMER Tarafından Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi[1]

Determination of Readability Levels of Story Books Prepared by Gazi TÖMER for Teaching Turkish to Foreigners

Muhammet Davut Okur [*] İlke Altuntaş Gürsoy[**] Mazhar Bal[***]

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 04.11.2024
Kabul Tarihi: 26.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1578760

Anahtar Sözcükler:
Gazi TÖMER
Okunabilirlik
Yabancılara Türkçe Öğretimi
Yardımcı Okuma Kitapları

ÖZET

Dil öğretim sürecini düzeye uygun metinlerle desteklemek gerekmektedir. Düzeye uygunluğu belirlemenin yollarından biri metnin okunabilirliğini bulmaktır. Araştırmanın amacı, Gazi TÖMER tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğreniciler için A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinde hazırlanan hikâye kitaplarını okunabilirlik açısından incelemektir. Araştırmanın yapılandırılmasında nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Veri kaynağında; A1 düzeyinde *Anılar* kitabı, A2 düzeyinde *Bekle Beni Türkiye* kitabı, B1 düzeyinde *Hoş Geldin* kitabı, B2 düzeyinde *Güzel Tesadüfler* kitabı ve C1 düzeyinde *Adım Adım Türkiye* kitabı yer almaktadır. Kitapların okunabilirlik puanları ve düzeyleri; Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formüllerine göre hesaplanmıştır. Analizlerde 3 farklı formülde *Anılar* kitabı sırasıyla çok kolay, bağımsız okuma ve ilköğretim düzeylerinde çıkmıştır. *Bekle Beni Türkiye* kitabı kolay, eğitsel okuma ve ilköğretim düzeylerinde; *Hoş Geldin* kitabı kolay, eğitsel okuma ve ilköğretim düzeylerinde; *Güzel Tesadüfler* kitabı orta güçlükte, eğitsel okuma ve ilköğretim düzeylerinde; *Adım Adım Türkiye* kitabı orta güçlükte, eğitsel okuma ve lisans düzeylerindedir.

Article Information

Submission: 04.11.2024
Acceptance: 26.11.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1578760

Key Words:
Gazi TÖMER
Readability
Teaching Turkish to Foreigners
Supplementary Reading Books

ABSTRACT

Necessary to support the language teaching process with texts appropriate to the level. One way to determine level appropriateness is to identify the readability of the text. The aim of the study is to examine the readability of the storybooks prepared by Gazi TÖMER at A1, A2, B1, B2, C1 levels. Qualitative research design was adopted in the study. The data source included the book *Anılar* at the A1, the book *Bekle Beni Türkiye* at the A2, the book *Hoş Geldin* at the B1, the book *Güzel Tesadüfler* at the B2, the book *Adım Adım Türkiye* at the C1. The readability scores and levels of the books were calculated according to the formulas of Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010), Bezirci-Yılmaz (2010). In the analyses, the book *Anılar* was found to be at the very easy, independent reading, and elementary levels, respectively, in three different formulas. The book *Bekle Beni Türkiye* is an easy, educational reading and primary school level; *Hoş Geldin* is an easy, educational reading and primary school level book; *Güzel Tesadüfler* is of medium difficulty, educational reading and primary school level book; and *Adım Adım Türkiye* is of medium difficulty, educational reading and undergraduate level book.

Atıf İçin

Okur, M. D., Altuntaş Gürsoy, İ. & Bal, M. (2025). Gazi TÖMER tarafından yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(2), 701-717. doi: tsadergisi.1578760

[1] Bu makale, 1. yazarın, 2. yazarın ikinci danışmanlığında ve 3. yazarın danışmanlığında hazırlamış olduğu "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gazi TÖMER Tarafından Hazırlanan Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[*] Öğretmen, Atilla İlkokulu, Ankara, muhammettokurr@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2178-1972
[**] Doç.Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkçe Bölümü, Ankara, altuntasilke@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1394-5778
[***] Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, balmazhar@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6958-9130

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, yazma ve özellikle okuma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili etkinlikler metinler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Metnin konumu Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde "dilsel iletişimin her türlü hareketinde merkezdedir" biçiminde açıkça ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009: 94). Dolayısıyla öğretimin yalnızca ders kitapları ile değil hikâye kitapları ve harici metinlerle de desteklenmesi öğrenicilerin hedef dile ait yapıları ve kullanımları öğrenmelerini, öğretim ortamının zenginleşmesini sağlayacaktır (Altuntaş Gürsoy, 2023). Ayrıca öğrenicilerin ilgi ve gereksinmelerine göre farklı metinlerle buluşmaları düşünme becerilerinin gelişmesi ve eleştirel bakış açısı kazanmaları açısından da önemlidir (Türkben ve Temizyürek, 2020). Ancak metinler, öğrenicilerin hazırbulunuşluğuna ve öğrenicilerin düzeyine uygunluğu ölçüsünde yararlıdır. Metinleri öğrenicilere uygun hâle getirme ve öğrenicilerin anlama düzeylerine uygun materyal belirlemenin kısmi bir yolu da okunabilirlik formülleridir (Bormuth, 1969). Okunabilirlik formülleri bazı sınıflandırma olanakları sunmaktadır. Bir başka deyişle okunabilirlik; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil düzeylerinin belirlenmesinde, metin üretiminde, öğreniciye sunulacak metinlerin ya da okuma kitaplarının seçiminde; öğrenicinin de metni anlaşılır bulma derecesinin saptanmasında kullanılabilir (Ateşman, 1997; McLaughlin, 1969). Bu bağlamda metinlerin okunabilirlik düzeylerine bakılarak kullanılması, öğretimin hedeflerine daha uygun olmasını sağlayacaktır.

Okunabilirlikle ilgili ulusal alanyazında ilk açıklamalar, Ateşman (1997) tarafından 1948'de Flesch tarafından geliştirilen formülün Türkçeye uyarlanmasıyla yapılmıştır. Bu formülün ardından Türkçe için başka formüller de geliştirilmiştir (Bezirci ve Yılmaz, 2010; Çetinkaya ve Uzun, 2010; Sönmez, 2003). Detayları yöntem bölümünde verilen formüllerin ilki Ateşman'ın (1997) formülünde hece, sözcük ve cümle sayımı yapılarak ortalama uzunluklar bulunmakta ve bu değişkenlere bağlı olarak formül uygulanmaktadır. Okunabilirlik düzeyi çok kolay ve çok zor arasında 5 düzeye ayrılmaktadır. Bir diğer formül olan Çetinkaya ve Uzun (2010) formülünde hece, sözcük ve cümle sayıları bulunarak ortalama sözcük ve cümle uzunlukları hesaplanmakta, sonrasında formül uygulanmaktadır. Formülden elde edilen puanlar engelli, bağımsız ve eğitsel okuma olarak 3 düzeye ayrılmaktadır. Bu puanlar, ortaokul ve lise çağlarındaki öğrencilere göre okunabilirlik düzeyini de sunmaktadır. Bezirci ve Yılmaz (2010) formülü bilgisayar programı temellidir. Program, üç ya da daha fazla heceli sözcüklerin metnin okunabilirliğini etkilediğini ortaya koymaktadır. Okunabilirlik ilköğretim, lise, lisans ve akademik olmak üzere 4 düzeye ayrılır. Sönmez'in (2003) formülünde ise bilinmeyen sözcüklerin metin içerisindeki yoğunluğu önemlidir. Metne daha çok niteliksel açıdan bakıldığı için bu formüle anlaşılabilirlik de denilmektedir (Bağcı Deviren, 2024).

Okunabilirlik çalışmalarının uluslararası alanyazında 1920'lerde başlandığı görülmektedir (Chall, 1988: 15). Çünkü 1920'lerden itibaren çalışmalar daha sistemli hâle gelmiş ve ilk formüller 1948'te geliştirilmiştir (Altuntaş Gürsoy, 2023). 1920'li yıllardan bugüne söz konusu formüller ve okunabilirliğe odaklanmış bazı çalışmalar şu biçimde sıralanabilir: Thorndike Öğretmenlerin Kelime Kitabı (1921), Lively ve Pressey Kelime Yükü Ölçümü (1923), Vogel ve Washburne Formülü (1928), Dale ve Chall Formülü (1948), Flesch Okuma Kolaylığı Formülü (1948), Gunning Zorluk Göstergesi (FOG Index) (1952), Powers-Summer-Kearl Okunabilirlik Formülü (1958), Fry Grafik Okunabilirlik Formülleri (1963, 1968 ve 1977), Coleman Okunabilirlik Formülleri (1965), ARI-Otomatik Okunabilirlik Dizini (Senter ve Smith, 1967), McLaughlin SMOG Okunabilirlik Formülü (1969), Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü (1969), Raygor Formülü (1977) ve Flesch-Kincaid Formülü (1979).

Uluslararası alanyazında, dil öğretimindeki metinler üzerinde belirtilen okunabilirlik formülleri kullanılarak çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Beinborn, Zesch ve Gurevych, 2014; Carrell, 1987; François ve Fairon, 2012; Ji, 2022; Laroche, 1979; Nahatame ve Effort, 2021; Nassiri, Lakhouaja ve Cavalli-Sforza, 2022; Schulz, 1981; Sung, Dyson, Chen, Lin ve Chang, 2015; Xia, Kochmar ve Briscoe, 2016; Zhang, 2024). Ulusal alanyazında da okunabilirlik formülleri kullanılarak yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Altuntaş Gürsoy, 2023; Aydın, 2021; Aydın, 2022; Bağcı, 2020; Biçer

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve Alan 2017; Can, 2021; Değirmencioğlu, Botabekova ve Temur, 2024; Erişik, 2021; Erol, 2014; Günaydın, 2023; Güven, 2014; Harmankaya, 2022; Karşılayan, 2022; Mutlu, 2020; Özdemir ve Daştan, 2022; Sarıkaya, 2023; Sarıtaş, 2024; Şimşek, 2019; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu, 2016; Yaman, 2022). Ancak Gazi Üniversitesi Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğreniciler için A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde hazırlanan hikâye kitaplarıyla ilgili herhangi bir araştırmaya, ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde, rastlanmamıştır. Kitapların 2023 yılında yayımlanmış en güncel kitaplar olması, yabancılara Türkçe öğretiminde tercih edilmesini sağlayabilir. Bu araştırmanın Gazi TÖMER hikâye kitaplarını tercih edecek kişilere okunabilirlik açısından somut veriler sunmakla birlikte ders ve yardımcı okuma kitaplarındaki metinlerin gözden geçirilmesi ve güncellenmesi için öğreticilere, yazarlara ve yayıncılara dönütler vereceği de düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; Gazi TÖMER tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğreniciler için A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde hazırlanan hikâye kitaplarını okunabilirlik açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a) Hikâye kitaplarının Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?

b) Hikâye kitaplarının Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?

c) Hikâye kitaplarının Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?

d) Hikâye kitaplarının ortalama okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?

e) Hikâye kitaplarının ortalama sözcük uzunlukları ve ortalama cümle uzunlukları nedir?

YÖNTEM

Araştırmada temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir (Merriam, 2013). Nitel araştırmanın seçilmesinin nedeni olarak hikâye kitaplarının dil ve içerik özelliklerini, hedef kitleye nasıl seslendiklerini inceleyebilme ve yorumlama olanağı sunabilmesi gösterilebilir.

Veri Kaynağı

A1 düzeyinde hazırlanan Anılar, A2 düzeyinde hazırlanan Bekle Beni Türkiye, B1 düzeyinde hazırlanan Hoş Geldin, B2 düzeyinde hazırlanan Güzel Tesadüfler ve C1 düzeyinde hazırlanan Adım Adım Türkiye hikâye kitapları bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Kitaplar en az 16 en çok 30 sayfadan oluşmaktadır. Kitapların son sayfalarında metne ilişkin soruların yer aldığı etkinlikler bölümü yer almaktadır. A1 düzeyindeki kitap, karakterlerin anılarıyla başlamakta; C1'e kadar farklı anılar aynı karakterler üzerinden ilerlemektedir.

Veri kaynağı, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu kitaplarla daha önce çalışılmamış olması ve tüm dil düzeylerinde hazırlanması kitapların seçilme gerekçesi olarak gösterilebilir. Veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizleri, Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010) ile Bezirci ve Yılmaz'ın (2010) okunabilirlik formüllerine göre yapılmıştır. Aşağıda formüllerle ilgili bilgiler verilmiştir.

Formüllerden ilki Ateşman'ın (1997: 74) "okunabilirlik sayısı" formülüdür: 198,825-40,175.X1-2,610.X2
X1, hece olarak ortalama sözcük uzunluğu iken X2, sözcük olarak ortalama cümle uzunluğudur. Bu formülde okunabilirlik sayısına karşılık gelen okunabilirlik düzeyi "90-100 sayısı çok kolay, 70-89 sayısı kolay, 50-69 sayısı orta güçlükte, 30-49 sayısı zor, 1-29 sayısı çok zor" biçimindedir.
Kullanılan ikinci formül Çetinkaya ve Uzun'un (2010: 68) "okunabilirlik puanı"dır: 118,823-25,987xOSU-0971xOTU

OTU, ortalama tümce uzunluğu iken OSU, ortalama sözcük uzunluğudur. Bu formülde 0-34 okunabilirlik puanı engelli düzeydir ve eğitim düzeyi 10'uncu, 11'inci ve 12'nci sınıflara karşılık gelmektedir. 35-50 puan eğitsel okuma düzeyidir ve 8'inci, 9'uncu sınıf düzeylerine karşılık

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

gelmektedir. 51 ve üzeri puan ise bağımsız okuma düzeyidir ve bu puanların karşılığı 5'inci, 6'ncı 7'nci sınıflardır.
Kullanılan formüllerden sonuncusu ise Bezirci ve Yılmaz'ın (2010: 60) formülü olmuştur. "Yeni okunabilirlik değeri" adı verilen formül şu biçimdedir:

$$\sqrt{(OKS \times ((H3 \times 0{,}84) + (H4 \times 1{,}5) + (H5 \times 3{,}5) + (H6 \times 26{,}25))}$$

OKS, ortalama kelime sayısıdır. H3, cümlede yer alan ortalama üç heceli sözcük sayısı; H4, cümlede yer alan ortalama dört heceli sözcük sayısı; H5, cümlede yer alan ortalama beş heceli sözcük sayısı ve H6, cümlede yer alan ortalama altı ya da daha fazla heceli sözcük sayısıdır. Bu formülde 1-8 yeni okunabilirlik değeri ilköğretim eğitim düzeyine; 9-12 değeri lise düzeyine; 13-16 değeri lisans düzeyine; 16 ve üzeri değerler ise akademik düzeye karşılık gelmektedir. Kullanılan ilk iki formülde sayılar/puanlar yükseldikçe metnin okunabilirlik düzeyi artmaktayken Bezirci ve Yılmaz'ın (2010) formülünde okunabilirlik değeri yükseldikçe kitabın okunabilirliği azalmakta, değer düştükçe de okunabilirlik artmaktadır.

Uygulama ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Analizde yararlanılan formüllerin ana dili olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlere yönelik geliştirildiği belirtilmesi gereken bir husustur. Hikâye kitaplarındaki etkinlikler analizin dışında tutulmuştur. Analiz sürecinde ilk olarak her kitapta kaç hece, kaç sözcük ve kaç cümle olduğu sayılmıştır. Bu sayım iki seferden fazla yapılmış ve kontrol edilmiştir. Sayım sonucunda elde edilen hece sayıları sözcük sayılarına bölünerek sözcüklerin ortalama kaç heceye sahip oldukları, bir diğer deyişle "hece olarak ortalama sözcük uzunlukları" bulunmuştur. Aynı biçimde toplam sözcük sayısı da toplam cümle sayısına bölünerek cümlelerin ortalama sözcük sayıları diğer bir deyişle "sözcük olarak ortalama cümle uzunlukları" bulunmuştur. Bütün bu sayısal veriler; Microsoft Office Excel programına aktarılmıştır. Her formül için 3 ayrı dosya oluşturulmuştur. Hece, sözcük ve cümle sayımları yapılırken Çetinkaya (2010) ile Çetinkaya ve Uzun'un (2021) önerileri dikkate alınmıştır. Bu önerilere eklemeler yapılmış ve güncellenerek aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir. Verilen örnekler, incelenen kitaplardandır.

Cümle içinde tırnak işareti koyularak başlayan başka bir cümle varsa tamamı tek cümle olarak sayılmıştır. Ayrıca virgülle ayrılmış/bağlanmış sıralı cümleler ve bağlaçlarla bağlanmış bağlı cümleler de bir cümle olarak kabul edilmiştir. Örneğin; "Annesi merakla ekrana baktı ve 'Video ne hakkında kızım?' diye sordu." cümlesi tek cümledir. Özel adlarda ve yabancı sözcüklerde hece sayısına ulaşmak için sesletim dikkate alınmıştır. Örneğin; Chris ismi 2 heceli kabul edilmiştir. Birbirlerinden bağımsız yapıların ayrı birer cümle olduğu kabul edilmiştir. Cümle nokta (.), iki nokta (:), üç nokta (…), soru işareti (?), ünlem (!) ve ayraç ( ) ile sonlandığında bir cümle olarak hesaplanmıştır. Örneğin; "Hemen kurutlarını valizine özenle yerleştirdi! cümlesi tek cümle sayılmıştır. Aralarında boşluk bulunan, satır sonunda ya da birleştirme çizgisiyle ayrılan ögeler ve kısaltmalar birer sözcük olarak sayılmıştır. Kısaltmalarda ve iki ünsüz harfin yan yana bulunduğu sözcüklerde hece sayısı sesletime göre hesaplanmıştır. Örneğin; "planının" sözcüğü 4 hece, "trafik" sözcüğü 3 hece, "broşür" sözcüğü 3 hece, "espri" sözcüğü 3 hece olarak kabul edilmiştir. Bu adımların detaylı bir biçimde açıklanmasının sonraki araştırmacılara yol göstermesi ve araştırmanın güvenirliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada güvenirliğin ve geçerliğin arttırılması için başka yollar da izlenmiştir. Bu yolların başında gelen ise söz konusu kitapların araştırmacılar tarafından iki seferden fazla okunması ve kontrol edilmesidir. Her sayımda ve yapılan kontrollerde hece, sözcük ve cümle sayıları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarla, oluşabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Hece, sözcük, cümle sayıları gibi değişkenlere bağlı olarak elde edilen formüllerin sonuçları kontrol edilmiştir. Ulaşılan sonuçların kapsayıcı olması amacıyla formüllerin üçü de kitapların sadece bir kısmına (kitaplardan seçilen 100 sözcük) değil; metinlerin tamamına uygulanmıştır. Çünkü "Herhangi bir okunabilirlik indeksinin güvenirliği, alınan numunenin uzunluğu ile sınırlıdır" (Senter ve Smith, 1967: 12). Bulgulardaki tablo ve grafikler Türkçe eğitimi alanında uzman olan araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, konuyla ilgili görüş birliğine varılmıştır. Dış geçerlilik açısından elde edilen bulguların daha önce yapılan araştırmalarda olup olmadığı ortaya koyulmuş ve bunlar "Sonuç ve Tartışma" bölümünde sunulmuştur. Dış güvenirliği sağlamak için verilerin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

toplanması, her bir araştırma sorusuna yönelik bulguların ayrı maddeler hâlinde ele alınması ve betimlenmeye hazır hâle getirilmesi süreçleri sırayla yapılmıştır.

BULGULAR

Ateşman Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgular

Ateşman formülü için gerekli tüm hesaplamaların bütüncül bir biçimde sunulması amaçlanmıştır. Tablo 1'de incelenen her bir kitaba ilişkin tüm sayısal değerler verilmiştir.

Tablo 1. *Kitaplara ilişkin sayısal değerler ve okunabilirlik düzeyleri*

Kitaplara İlişkin Sayısal Değerler	Anılar	Bekle Beni Türkiye	Hoş Geldin	Güzel Tesadüfler	Adım Adım Türkiye
Hece Sayısı	2696	5201	6069	5312	11343
Sözcük Sayısı	1099	2004	2226	1891	3895
Cümle Sayısı	293	222	352	263	516
Ortalama Sözcük Uzunluğu	2,45	2,59	2,72	2,80	2,91
Ortalama Cümle Uzunluğu	3,75	9,02	6,32	7,19	7,54
Okunabilirlik Sayısı	90,62	71,23	73,06	67,57	62,25
Okunabilirlik Düzeyi	Çok Kolay	Kolay	Kolay	Orta Güçlükte	Orta Güçlükte

Tablo 1'de görüldüğü üzere *Anılar* (A1) adlı kitabın okunabilirlik sayısı 90,62 olduğu için "çok kolay" okunabilirlik düzeyindedir. *Bekle Beni Türkiye* (A2) adlı kitabın okunabilirlik sayısı 71,23 olduğu için "kolay" okunabilirlik düzeyindedir. *Hoş Geldin* (B1) adlı kitabın okunabilirlik sayısı 73,06 olduğundan "kolay" okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmektedir. *Güzel Tesadüfler (B2)* adlı kitabın okunabilirlik sayısı 67,57 olduğu için "orta güçlükte" okunabilirlik düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. *Adım Adım Türkiye* (C1) adlı kitabın okunabilirlik sayısı 62,25 olduğu için de "orta güçlükte" okunabilirlik düzeyindedir.

Çetinkaya ve Uzun Okunabilirlik Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgular

Çetinkaya ve Uzun formülü için gerekli tüm hesaplamaların bütüncül bir biçimde sunulması amaçlanmıştır. Tablo 2'de incelenen her bir kitaba ilişkin tüm sayısal değerler verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 2. *Kitaplara ilişkin sayısal değerler ve okunabilirlik düzeyleri*

Kitaplara İlişkin Veriler	Anılar	Bekle Beni Türkiye	Hoş Geldin	Güzel Tesadüfler	Adım Adım Türkiye
Hece Sayısı	2696	5201	6069	5312	11343
Sözcük Sayısı	1099	2004	2226	1891	3895
Cümle Sayısı	293	222	222	263	516
Ortalama Sözcük Uzunluğu	2,45	2,59	2,72	2,80	2,91
Ortalama Cümle Uzunluğu	3,75	9,02	6,32	7,19	7,54
Okunabilirlik Puanı	51,52	42,77	42,01	39,08	35,88
Okunabilirlik Düzeyi	Bağımsız Okuma	Eğitsel Okuma	Eğitsel Okuma	Eğitsel Okuma	Eğitsel Okuma

Tablo 2'de görüldüğü üzere *Anılar* kitabına ait okunabilirlik puanı 51,52 olduğu için "bağımsız okuma" düzeyindedir. *Bekle Beni Türkiye* kitabına ait okunabilirlik puanı 42,77 olduğu için "eğitsel okuma" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. *Hoş Geldin* kitabına ait okunabilirlik puanı 42,01 olduğundan "eğitsel okuma" düzeyindedir. *Güzel Tesadüfler* kitabına ait okunabilirlik puanı 39,08 olduğu için "eğitsel okuma" düzeyinde olduğu görülmektedir. *Adım Adım Türkiye* kitabına ait okunabilirlik puanı 35,88 olduğu için de "eğitsel okuma" düzeyindedir.

Bezirci ve Yılmaz Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Bulgular

Bezirci ve Yılmaz formülü için gerekli tüm hesaplamaların bütüncül bir biçimde sunulması amaçlanmıştır. Tablo 3'te incelenen her bir kitaba ilişkin tüm sayısal değerler verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 3. *Kitaplara ilişkin sayısal değerler ve okunabilirlik düzeyleri*

Kitaplara İlişkin Veriler	Anılar	Bekle Beni Türkiye	Hoş Geldin	Güzel Tesadüfler	Adım Adım Türkiye
Hece Sayısı	2696	5201	6069	5312	11343
Sözcük Sayısı	1099	2004	2226	1891	3895
Cümle Sayısı	293	222	352	263	516
Ortalama Sözcük Uzunluğu	2,45	2,59	2,72	2,80	2,91
Ortalama Cümle Uzunluğu	3,75	9,02	6,32	7,19	7,54
H3	236	493	682	515	1129
H4	133	309	354	291	685
H5	42	113	116	135	274
H6	20	27	35	62	66
Yeni Okunabilirlik Değeri	3,57	8,92	6,45	8,92	14,95
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	İlköğretim	İlköğretim	İlköğretim	Lisans

Son olarak Tablo 4'te tüm formül sonuçlarının karşılaştırılması sunulmuştur.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 4. *Kitapların okunabilirlik puan ve düzeylerinin karşılaştırılması*

Kitaplar	Ateşman (1997)		Çetinkaya-Uzun (2010)		Bezirci-Yılmaz (2010)	
	Puan	Düzey	Puan	Düzey	Puan	Düzey
Anılar	90,62	Çok Kolay	51,52	Bağımsız Okuma	3,57	İlköğretim
Bekle Beni Türkiye	71,23	Kolay	42,77	Eğitsel Okuma	8,92	İlköğretim
Hoş Geldin	73,06	Kolay	42,01	Eğitsel Okuma	6,45	İlköğretim
Güzel Tesadüfler	67,57	Orta Güçlükte	39,08	Eğitsel Okuma	8,92	İlköğretim
Adım Adım Türkiye	62,25	Orta Güçlükte	35,88	Eğitsel Okuma	14,95	Lisans

A1 düzeyindeki *Anılar* kitabı üç formül için de en kolay düzeydedir. C1 düzeyindeki *Adım Adım Türkiye* kitabı ise tüm formüllerde en zor düzeyin bir altındaki düzeyde yerini almıştır.

Ortalama Okunabilirlik Puanları ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

Kitapların ortalama okunabilirlik puanı ile düzeyleri belirlenmiş ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 2. *Kitapların ortalama okunabilirlik puanları ve düzeyleri*

Ateşman (1997)		Çetinkaya-Uzun (2010)		Bezirci-Yılmaz (2010)	
Puan	Düzey	Puan	Düzey	Puan	Düzey
74,90	Kolay	42,25	Eğitsel Okuma	8,56	İlköğretim

Tablo 5'te görüldüğü üzere Ateşman (1997) formülüne göre ortalama okunabilirlik puanı 74,90 düzeyi "kolay" ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre ortalama okunabilirlik puanı 42,25 düzeyi "eğitsel okuma"dır. Bezirci-Yılmaz (2010) formülüne göre çıkan sonuç ise 8,56 düzeyi "ilköğretim"dir.

Ortalama Sözcük Uzunlukları ve Ortalama Cümle Uzunluklarına İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu doğrultusunda kitapların ortalama sözcük ve ortalama cümle uzunlukları da hesaplanmıştır. Toplam hece, sözcük ve cümle sayıları; ortalama sözcük ve ortalama cümle uzunluklarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 3. *Kitapların ortalama sözcük ve ortalama cümle uzunlukları*

Kitaplar	Toplam Hece Sayısı	Toplam Sözcük Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
Anılar	2696	1099	293	2,45	3,75
Bekle Beni Türkiye	5201	2004	222	2,59	9,02
Hoş Geldin	6069	2226	352	2,72	6,32
Güzel Tesadüfler	5312	1891	263	2,80	7,19
Adım Adım Türkiye	11343	3895	516	2,91	7,54
Toplam	30621	11115	1646	2,69	6,76

Tablo 6'dan anlaşıldığı üzere kitapların hece sayıları, sözcük sayıları ve cümle sayıları birbirinden farklıdır. En az hece sayısına sahip olan kitap 2696 hece ile A1 düzeyinde *Anılar* kitabı, en fazla hece sayısına sahip olan ise 11343 heceyle C1 düzeyinde *Adım Adım Türkiye* kitabıdır. En az sözcüğe sahip olan 1099 sözcük ile yine *Anılar* kitabıdır. 3895 sözcükle en fazla sözcüğe sahip olan ise *Adım Adım Türkiye* kitabıdır. 222 ile en az cümle A2 düzeyinde *Bekle Beni Türkiye* kitabında yer alırken onu 263 cümle ile B2 düzeyinde *Güzel Tesadüfler* kitabı takip etmiştir. Kitapların ortalama sözcük uzunlukları A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar sırasıyla 2,45 hece; 2,59 hece; 2,72 hece; 2,80 hece ve 2,91 hece olarak bulunmuştur. Kitapların ortalama cümle uzunlukları ise A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar sırasıyla 3,75 sözcük; 9,02 sözcük; 6,32 sözcük; 7,19 sözcük ve 7,54 sözcüktür. Tablonun en alt satırında; tüm kitapların sözcük ve cümle uzunluklarının aritmetik ortalaması alınarak hesaplanan ortalama sözcük uzunluğunun 2,69 hece ve ortalama cümle uzunluğunun 6,76 sözcük olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada, Gazi TÖMER tarafından yayımlanmış A1 düzeyinde *Anılar*, A2 düzeyinde *Bekle Beni Türkiye*, B1 düzeyinde Hoş Geldin, B2 düzeyinde *Güzel Tesadüfler* ve C1 düzeyinde *Adım Adım Türkiye* hikâye kitaplarının okunabilirlikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma soruları; hikâye kitaplarının "Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formüllerine göre okunabilirlik puanları ile düzeyleri nedir?; ortalama okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir? ve ortalama sözcük ve cümle uzunlukları nedir?" biçiminde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmayla desenlenen araştırmada, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve araştırma sorularında belirtilen formüllere göre analiz edilmiştir.

Bulgularda her formül için ayrı ayrı verilen bilgiler, daha bütüncül bakış sunması açısından bu bölümde kitaplar odağında verilmiştir. *Anılar* adlı kitabın Ateşman (1997) formülü için okunabilirlik sayısı 90,62 okunabilirlik düzeyi "çok kolay"dır. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre okunabilirlik puanı 51,52 okunabilirlik düzeyi "bağımsız okuma"dır. Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre yeni okunabilirlik değeri 3,57 eğitim düzeyi "ilköğretim"dir. *Bekle Beni Türkiye* adlı kitabın Ateşman (1997) formülü için okunabilirlik sayısı 71,23 okunabilirlik düzeyi "kolay"dır. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre okunabilirlik puanı 42,77 okunabilirlik düzeyi "eğitsel okuma"dır. Bezirci ve Yılmaz (2010) formülü için yeni okunabilirlik değeri 8,92 eğitim düzeyi "ilköğretim"dir. *Hoş Geldin* kitabının Ateşman (1997) formülü için okunabilirlik sayısı 73,06 okunabilirlik düzeyi "kolay"dır. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

göre okunabilirlik puanı 42,01 okunabilirlik düzeyi "eğitsel okuma"dır. Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre yeni okunabilirlik değeri 6,45 eğitim düzeyi "ilköğretim"dir. *Güzel Tesadüfler* adlı kitabın Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik sayısı 67,57 okunabilirlik düzeyi "orta güçlükte"dir. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre okunabilirlik puanı 39,08 okunabilirlik düzeyi "eğitsel okuma"dır. Bezirci ve Yılmaz (2010) formülü için yeni okunabilirlik değeri 8,92 eğitim düzeyi "ilköğretim"dir. *Adım Adım Türkiye*'nin Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik sayısı 62,25 okunabilirlik düzeyi "orta güçlükte"dir. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre okunabilirlik puanı 35,88 okunabilirlik düzeyi "eğitsel okuma"dır. Bezirci ve Yılmaz (2010) formülü için yeni okunabilirlik değeri 14,95 eğitim düzeyi "lisans"tır. Sonuç olarak üç formül için de A1 düzeyindeki *Anılar* kitabı en kolay düzeyde çıkarken C1 düzeyindeki *Adım Adım Türkiye* kitabı en zor düzeyin bir altındaki düzeyde yerini almıştır. İlk 2 formülde dil düzeyleri arttıkça okunabilirlik puanlarının düşmesi, son formülde ise artması beklenmektedir. Aynı durum, okunabilirlik düzeyleri için de geçerlidir. Hikâye kitaplarının dil düzeyleri dikkate alındığında okunabilirlik düzeylerinde kısmi olarak aşamalılığın olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle genel olarak doğrusallık gösterse de dil düzeyiyle okunabilirlik düzeyleri arasında tam bir aşamalılık ilişkisi yoktur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni göz önüne alındığında yabancılara Türkçe öğretmek hedefiyle hazırlanan kitaplarda düzey artışıyla birlikte okunabilirliğin de artması beklenmektedir (MEB, 2009). Bu durum, kitaplar için seçilen ya da hazırlanan metinlerde kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesinin benimsenmesinden kaynaklanmaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020).

Alanyazındaki yardımcı okuma kitaplarıyla yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Erişik (2021) Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış *Türkçenin Sesi Yunus Emre* serisi A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 düzeylerindeki üç kitabı incelemiştir. A1-A2 düzeyindeki kitabın okunabilirliğini Ateşman (1997) formülüne göre çok kolay ve Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre bağımsız okuma olarak saptamıştır. B1-B2 ve C1-C2 düzeylerindeki kitapların okunabilirlikleri kolay ve bağımsız okuma çıkmıştır. Aydın (2021) Yunus Emre Enstitüsünün yayımladığı *Çocuk Hikâyeleri Dizisi*'nde yer alan A1 ve A2 düzeylerindeki kitapların okunabilirliklerinin Ateşman (1997) formülüne göre kolay, Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre A1 kitaplarının bağımsız okuma, A2 kitaplarının ise eğitsel okuma düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Yaman (2022) da PIKTES projesi kapsamında A1, A2, B1, B2 düzeylerinde hazırlanan *Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler* setinin okunabilirlik düzeylerini Ateşman'a (1997) göre kolay, Çetinkaya-Uzun'a (2010) göre eğitsel okuma olduğunu bulmuştur. Günaydın (2023) yine PIKTES projesi kapsamında hazırlanmış olan A1, A2 düzeylerindeki *Salih Hikâye Serisi*'nden ve *Aslı Hikâye Serisi*'nden toplam 20 kitabı incelemiş ve bunların okunabilirlik düzeylerinin çok kolay ve kolay ya da bağımsız okuma ve eğitsel okuma olarak çeşitlendiğini ortaya koymuştur. Altuntaş Gürsoy ve Çevik (2023) ise Yunus Emre Enstitüsünün yayımladığı *Anadolu Hikâyeleri* serisindeki A1-A2 düzeylerindeki hikâye kitaplarından üçünün Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formüllerine göre kolay ve eğitsel okuma düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı kitaplar, Bezirci ve Yılmaz (2010) okunabilirlik formülüne göre ise lisans, lise, ilköğretim olmak üzere farklı eğitim düzeylerinde çeşitlenmektedir. Aynı serideki bir başka kitap çok zor ve engelli düzeyde çıkarken Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre ilköğretim eğitim düzeyindedir. Bir diğer kitap ise çok kolay, bağımsız okuma ve ilköğretim düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Araştırmada, her kitabın okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması alınarak ortalama okunabilirlik puanları ve düzeyleri de ortaya koyulmuştur. Ortalama; Ateşman (1997) formülüne göre 74,90 puandır ve kitaplar kolay düzeydedir. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre ortalamanın 42,25 puan ve eğitsel okuma düzeyinde; Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre 8,56 puan ve ilköğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Kitapların ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu hesaplanmıştır. Ortalama sözcük uzunluğunun *Anılar*'da 2,45 hece; *Bekle Beni Türkiye*'de 2,59 hece; *Hoş Geldin*'de 2,72 hece; *Güzel Tesadüfler*'de 2,80 hece; *Adım Adım Türkiye*'de ise 2,91 hece olduğu görülmüştür. Kitapların ortalama sözcük uzunluğunun A1'den C1'e doğrusal biçimde arttığı söylenebilir. 0,15 farkla *Anılar* ve 0,01 farkla *Bekle Beni Türkiye* dışındaki hikâye kitaplarının ortalama sözcük

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

uzunluğu; Ateşman (1997) ile Bezirci ve Yılmaz'ın (2010) belirlediği Türkçenin ortalama sözcük uzunluğu olan 2,6 hecenin üstündedir. Bu durum, farkların da çok az olmasından dolayı kitaplarda genel olarak çok heceli sözcük kullanımının tercih edildiğini göstermektedir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Erişik'in (2021) araştırmasında A1-A2, B1-B2, C1-C2 düzeylerindeki hikâye kitaplarının ortalama sözcük uzunluğu Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun altındadır. Aynı sonuca Aydın (2021) da A1, A2 düzeyindeki hikâye kitaplarını incelediği araştırmasında ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada A1 ve A2 düzeyi hikâyelerin Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun altında kaldığı, B1 ve B2 düzeyi hikâyelerin ise Türkçe ortalamasını yakaladığı sonucuna ulaşmıştır (Aydın, 2022). Kitapların ortalama cümle uzunluğuna bakıldığında ortalamanın *Anılar*'da 3,75 sözcük; *Bekle Beni Türkiye*'de 9,02 sözcük; *Hoş Geldin*'de 6,32 sözcük; *Güzel Tesadüfler*'de 7,19 sözcük; *Adım Adım Türkiye*'de 7,54 sözcük olduğu görülmüştür. *Bekle Beni Türkiye* dışındaki kitapların ortalama cümle uzunluğunun, Türkçe ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Çünkü Türkçenin ortalama cümle uzunluğu Ateşman'a (1997) göre 9-10 sözcük, Bezirci ve Yılmaz'a (2010) göre ise 10-11 sözcüktür. Bu belirleme, kitaplarda daha az sözcükle cümleler kurulduğu çıkarımının yapılmasını gerekçelendirebilir. Araştırmanın bu sonucuyla benzer sonuçlar; Erişik (2021), Aydın (2021), Aydın (2022) ve Yaman'ın (2022) yardımcı okuma kitaplarıyla çalıştıkları araştırmalarda da vardır.

Tüm kitapların ortalama sözcük ve cümle uzunluğunun aritmetik ortalaması da alınmıştır. Genel ortalama sözcük uzunluğu 2,69 hece olarak bulunmuştur. Bu ortalama, Türkçenin ortalamasının üzerindedir (Ateşman, 1997; Bezirci ve Yılmaz, 2010). Kitapların genel ortalama cümle uzunluğu ise 6,76 sözcük olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, Türkçenin ortalamasının altındadır. *Bekle Beni Türkiye* adlı kitabın aritmetik ortalamayı etkilemediği görülmektedir.

Formül sonuçlarının gerek puan gerek düzey açısından farklılık göstermesinden dolayı kitapların okunabilirlik düzeyinin kesin olarak saptanmasının doğru olmayabileceği belirtilmesi gereken bir husustur. Bu durum, formüllerin ana dili olarak Türkçe öğretimine yönelik metinler için geliştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Okunabilirlik formüllerinin metnin yapısal özelliklerine odaklanması ve metne bağlı değişkenler aracılığıyla hesaplanması da gerekçe gösterilebilir (Bormuth, 1969; Dale ve Chall, 1948; Gray ve Leary, 1935; Klare, 1988; Senter ve Smith, 1967; Uzun ve Ateş, 2012; Xia, Kochmar ve Briscoe, 2016). Ancak yabancı öğreniciye yönelik yeterli düzeyde okunabilirliğe sahip metinler seçme amacına hizmet eden okunabilirlik çalışmaları oldukça önemlidir (Beinborn, Zesch ve Gurevych, 2014: 2). Bu tür araştırmalar, öğrenicinin düzeyine uygun metinlerin seçiminde ya da metinlerin öğrenicinin düzeyine uyarlanmasında kılavuzluk edebilir.

Kitapların okunabilirlik düzeyinin genel anlamda çok zor olarak değerlendirilebilecek düzeyde olmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle öğrenicilerin kitapları okurken çok zorlanmayacakları düşünülebilir. Dolayısıyla kitaplar genel anlamda öğrenmenin hedeflerine hizmet etmektedir. Aksi takdirde, öğrenicilerin metni okumaya yönelik cesaretleri kırılabilir, metinden sıkılabilir, kitabı okuma istekleri ve dil öğrenimine yönelik motivasyonları olumsuz etkilenebilir. Metnin okunabilirlik düzeyiyle okuduğunu anlama başarısı arasında olumlu ilişki bulan araştırma sonuçları da bu belirlemeyi desteklemektedir (Durukan, 2014; Bayraktar ve Durukan, 2020).

Hikâye kitaplarının dil düzeyleri arttıkça okunabilirlik düzeylerinin de buna uygun olarak aşamalı biçimde artması beklenmektedir. Bu nedenle bir seri hâlinde kitap hazırlayacak yazarlar ile editörlerin bu konuya dikkat etmesi gerektiği söylenebilir. Metin hazırlama sürecinde okunabilirlik ölçümleri göz önünde bulundurulabilir. Dahası bu ölçümler, metnin öğrenicilerin düzeyine uygun hâle gelmesi için yapılan metin değiştirimi/uyarlama çalışmalarında dikkate alınabilir. Bu gerekçelerden hareketle araştırmacılar tarafından yardımcı okuma kitapları ya da metinleri üzerine okunabilirlik araştırmaları arttırılabilir. Hatta öğrenici düzeyine uygunluk açısından daha güvenilir bir belirleme yapılabilmesi için metnin yalnızca nicel değişkenlerine değil; nitel değişkenlerine de odaklanılabilir. Son olarak yabancılara Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek metinler için okunabilirlik formülü geliştirilebilir. Bunun için dijital ortamda okunabilirlik hesaplaması yapabilen ve Türkçeye uygun programlar geliştirilmesi yararlı olacaktır. Okunabilirlik formüllerinin dijital araçlardan yararlanılarak uygulanması ise süreci hızlandırıp hata payını azaltabilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ek Bilgi

1. yazarın makaleye katkısı %40, 2. yazarın makaleye katkısı %35 ve 3. yazarın makaleye katkısı %25'tir.

KAYNAKLAR

Altuntaş Gürsoy, İ. (2023). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış yardımcı okuma kitaplarının okunabilirliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.

Altuntaş Gürsoy, İ., & Çevik, M. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış yardımcı okuma kitaplarının okunabilirliklerinin incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1227-1245. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1391687

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, *58*, 71-74.

Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının okunabilirlik durumları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 4*(2), 205-226. https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/66328/1021035

Aydın, G. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan yardımcı materyallerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Journal of History School, 15*(61), 4202-4227. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66466

Bağcı Deviren, Ş. (2024). *İlkokul öğrencileri için düzeyleştirilmiş metin ve okunabilirlik formülü geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Bağcı, H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 8*(4), 279-295. https://doi.org/10.29228/ijlet.47689

Bayraktar, İ., & Durukan, E. (2020). Yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 292-314. https://doi.org/10.16916/aded.668524

Beinborn, L., Zesch, T., & Gurevych, I. (2014). Readability for foreign language learning: The importance of cognates. *International Journal of Applied Linguistics, 165*(2), 136-162. https://doi.org/10.1075/itl.165.2.02bei,

Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 12*(3), 49-62. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deumffmd/issue/40831/492667

Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1130-1139. https://doi.org/10.17860/mersinefd.328486

Bormuth, J. R. (1969). *Development of readability analysis*. Final Report. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED029166.pdf

Can, F. (2021). An examination of reading texts in a journey to Turkish A1 and A2 level textbooks in terms of readability. *Shanlax International Journal of Education, 9*(S2), 139-149. https://doi.org/10.34293/education.v9iS2-Sep.4379

Carrell, P. L. (1987). Readability in ESL. *Reading in a Foreign Language*, *4*(1), 21-37. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/8b3139ea-3fd2-4e41-806d-27a6d616505b/content

Chall, J. S. (1988). Beginning years. B. L. Zakaluk & S. J. Samuels (Eds.), *Redability-its past, present & future* (s. 2-13). International Reading Association Newark. https://eric.ed.gov/?id=ED292058

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Coleman, E. B. (1965). *On understanding prose: Some determiners of its complexity*. NSF Final Report GB-2604. National Science Foundation.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Çetinkaya, G., & Uzun, L. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (1. baskı, s. 141-156). Pegem Akademi. https://hdl.handle.net/11499/25907

Dale, E. & Chall, J. S. (1948). The concept of readability. *Elementary English*, *26*(1), 19-26. http://www.jstor.org/stable/41383594

Değirmencioğlu, E., Botabekova, Z., & Temur, Y. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yesevi Türkçe kitap setindeki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 7*(1), 73-90. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/85846/1462080

Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(3), 68-76. https://doi.org/10.16916/aded.26659

Erişik, H. (2021). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının okunabilirliği: Türkçenin Sesi Yunus Emre örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies, 2*(3), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/issue/67287/1049673

Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 50*(50), 29-38. https://dergipark.org.tr/en/pub/iutded/issue/17078/178709

Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology, 32*(3), 221-233. https://doi.org/10.1037/h0057532

Flesch, R. (1979). *How to write plain English: A book for lawyers & consumers*. Harper Collins. https://archive.org/details/howtowriteplaine00fles

François, T., & Fairon, C. (2012). An "AI readability" formula for French as a foreign language. *Proceedings of the 2012 conference on empirical methods in natural language processing*, 466-477. https://aclanthology.org/D12-1043.pdf

Fry, E. (1963). *Teaching faster reading*. Cambridge University. https://archive.org/details/teachingfasterre0000edwa/page/n5/mode/2up

Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of Reading, 11*, 513-516, 575-578. https://www.jstor.org/stable/40013635

Fry, E. (1977). Fry's readability graph: clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading, 21*(3), 242-252. https://www.jstor.org/stable/pdf/40018802.pdf

Gray, W. S., & B. Leary. (1935). *What makes a book readable*. Chicago University. https://archive.org/details/whatmakesabookre028092mbp/page/n49/mode/2up?view=theater

Gunning, R. (1952). *The Technique of clear writing*. McGraw-Hill. https://archive.org/details/techniqueofclear0000gunn_y0m0/page/n5/mode/2up

Günaydın, Y. (2023). Readability levels of story series prepared for PIKTES. *Sakarya University Journal of Education, 13*(2), 345-370. https://doi.org/10.19126/suje.1296885

Güven, A. Z. (2014). Readability of texts in textbooks in teaching Turkish to foreigners. *The Anthropologist*, *18*(2), 513-522. https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891569

Harmankaya, M. Ö. (2022). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler kitabının okunabilirliği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 250-264. https://doi.org/10.48174/buaad.52.10

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ji, Q. (2022). Readability evaluation of books in Chinese as a foreign language using the machine learning algorithm. *Hindawi Mobile Information Systems*, *2022*(1), 1-8. https://doi.org/10.1155/2022/5957566

Karşılayan, S. (2022). Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinlerin okunabilirlik sayısı ve metinlerdeki ses birimlerin okumaya etkisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi, 1*(1), 1–17. https://doi.org/10.5281/zenodo.6774406

Klare, G. R. (1988). The formative years. B. L. Zakaluk & S. J. Samuels (Eds.), *Redability-its past, present & future* (s. 17-36). International Reading Association Newark. https://archive.org/details/readabilityitspa0000unse

Laroche, J. M. (1979). Readability measurement for foreign-language materials. *System*, *7*(2), 131-135. https://doi.org/10.1016/0346-251X(79)90036-8

Lively, B. A., & Pressey, S. L. (1923). A method for measuring the "vocabulary burden" of textbooks. *Educational Administration and Supervision, 9(7),* 389-398.

McLaughlin, G. H. (1969). SMOG grading-a new readability formula. *Journal of Reading, 12*, 639-646. https://www.jstor.org/stable/40011226

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni- öğrenme- öğretme-değerlendirme.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf

Mutlu, H. H. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti, Yedi İklim öğretim seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(22), 371-386. https://doi.org/10.33692/avrasyad.728455

Nahatame, S., & Effort, P. (2021). Text readability and processing effort in second language reading: A computational and eye tracking investigation. *Language and Learning*, *71*(4), 1004-1043. https://doi.org/10.1111/lang.12455

Nassiri, N., Lakhouaja, A., & Cavalli-Sforza, V. (2022). Arabic L2 readability assessment: Dimensionality reduction study. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, *34*(6), 3789-3799. https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2020.12.021

Okur, M. D. (2024). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Gazi TÖMER tarafından hazırlanan hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Özdemir, S., & Daştan, E. (2022). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. J. V. Andrei & M. E. Kalgı (Eds.), *Proceedings of international Aegean conferences on social science & humanities* (s. 1-18). ISPEC Publications. *https://tr.aegeanconference.com/_files/ugd/614b1f_61fe9e977c704ad0bd8b6cebf55c2bb6.pdf*

Powers, R. D., Summer, W.A., & Kearl, B. E. (1958). A recalculation of four adult readability formulas. *Journal of Educational Psychology, 49*(2), 99-105. https://doi.org/10.1037/h0043254

Raygor, A. L. (1977). The Raygor readability estimate: A quick and easy way to determine difficulty. *Reading: Theory, Research, And Practice, 3*, 259-263. https://readable.com/readability/raygor-readability-graph/

Sarıkaya, S. (2023). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sarıtaş, H. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi ve sözcük sıklığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Schulz, R. (1981). Literature and readability: bridging the gap in foreign language reading. *Modern Language Journal*, *65*(1), 43-53. https://doi.org/10.2307/326206

Senter, R. J., & Smith, E. A. (1967). *Automated readability index* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Cincinnati Üniversitesi. https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD0667273.pdf

Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez modeli). *Eğitim Araştırmaları, 10*, 24–39.

Sung, Y. T., Dyson, S. B., Chen, Y. C., Lin, W. C., & Chang, K. E. (2015). Leveling L2 texts through readability: combining multilevel linguistic features with the CEFR. *The Modern Language Journal*, *99*(2), 371-391. https://doi.org/10.1111/modl.12213

Şimşek, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. Teachers College.

Türkben, T., & Temizyürek, F. (2020). Türkçe öğretiminde yazınsal nitelikli metinlerin önemi: Bir olgubilim çalışması. *International Journal of Language Academy, 8*(3), 1-5. http://dx.doi.org/10.29228/ijla.40166

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı* (2. baskı). Türkiye Maarif Vakfı Yayınları. https://turkiyemaarif.org/editions/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski

Uzun, N. E., & Ateş, A. (2012). İkinci dil öğretiminde ders izlencelerinin okunabilirliğe etkisi. M. Aksan & Y. Aksan (Eds.), *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* (s. 01-09). Mersin Üniversitesi Yayınları. https://www.academia.edu/5028025/İKİNCİ_DİL_ÖGRETİMİNDE_DERS_İZLENCELERİNİN_OKUNABİLİRLİGE_ETKİSİ

Xia, M., Kochmar, E. & Briscoe, T. (2016). Text readability assessment for second language learners. *Proceedings of the 11th workshop on innovative use of NLP for building educational applications*, 12-22. https://doi.org/10.48550/arXiv.1906.07580

Yaman, C. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarının okunabilirlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Yılmaz, F., & Temiz, Ç. (2014), Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Language' Education and Teaching, 2*(1), 81-91. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82527/1417234

Zhang, C. (2024). Readability grading based on multidimensional linguistics features for international Chinese language education. *IEEE Access*, *12*, 88608-88619. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3418844

Zorbaz, K. Z., & Köroğlu, M. (2016). Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies, 11*(3), 2509-2524. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9290

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Supporting the teaching of Turkish as a native language and the teaching of Turkish as a foreign language not only with textbooks but also with storybooks and external texts will enable learners to learn the structures and usages of the target language and enrich the teaching environment. However, it is useful only to the extent that the texts are suitable for the learners' readiness and level. One way to determine level appropriateness is to determine the readability of the text. Readability formulas offer some classification possibilities. In this context, using texts according to their readability levels will make the teaching more appropriate to the objectives. In the national and international literature, no research was found in the available resources on the storybooks prepared by Gazi University Turkish Language Learning Research and Application Center (TÖMER) for foreign learners of Turkish at A1, A2, B1, B2 and C1 levels. The fact that these are the most recent books published in 2023 may make them preferable in teaching Turkish to foreigners. It is expected that this study will provide concrete data in terms of readability for those who prefer Gazi TÖMER storybooks, as well as feedback for teachers, authors and publishers to review and update the texts in course books and supplementary reading books. In this context, the aim of this study is to examine the readability of the storybooks prepared by Gazi TÖMER for foreign learners of Turkish at A1, A2, B1, B2 and C1 levels. In line with this general purpose, the research questions are: "What are the readability scores and readability levels of the storybooks according to Ateşman's (1997) formula?, What are the readability scores and levels according to Çetinkaya and Uzun's (2010) formula?, What are the readability scores and levels according to Bezirci and Yılmaz's (2010) formula?, What are the average readability scores and levels, what are the average word lengths, and what are the average sentence lengths?" The basic qualitative research design was adopted in structuring the research. In the data source; there are *Anılar* book at A1 level, *Bekle Beni Türkiye* book at A2 level, *Hoş Geldin* book at B1 level, *Güzel Tesadüfler* book at B2 level and *Adım Adım Türkiye* book at C1 level. The books were selected through purposive sampling. The fact that these books have not been studied before and that they are prepared for all language levels can be shown as the reason for the selection of the books. The data were collected by document analysis. The readability scores and readability levels of the books were calculated according to the formulas of Ateşman (1997), Çetinkaya and Uzun (2010), Bezirci and Yılmaz (2010). In other words, the analyses were carried out by applying these three formulas. According to the results of these analyses, the readability number of the book titled *Anılar* for Ateşman (1997) formula is 90,62 and the readability level is "very easy". According to the formula of Çetinkaya and Uzun (2010), the readability score is 51,52 and the readability level is "independent reading". According to the formula of Bezirci and Yılmaz (2010), the new readability value is 3,57 and the educational level is "primary education". According to Ateşman's (1997) formula, the readability number of the book *Bekle Beni Türkiye* is 71,23 and the readability level is "easy". According to Çetinkaya and Uzun's (2010) formula, the readability score is 42,77 and the readability level is "educational reading". The new readability value for the formula of Bezirci and Yılmaz (2010) is 8,92 and the educational level is "primary education". The readability number of *Hoş Geldin*'s book for Ateşman (1997) formula is 73,06 and the readability level is "easy". According to the formula of Çetinkaya and Uzun (2010), the readability score is 42,01 and the readability level is "educational reading". According to the formula of Bezirci and Yılmaz (2010), the new readability value is 6,45 and the educational level is "primary education". According to Ateşman's (1997) formula, the readability number of *Güzel Tesadüfler* is 67,57 and the readability level is "medium difficulty". According to the formula of Çetinkaya and Uzun (2010), the readability score is 39,08 and the readability level is "educational reading". The new readability value for Bezirci and Yılmaz (2010) formula is 8,92 and the education level is "primary education". According to Ateşman's (1997) formula, the readability number of *Adım Adım Türkiye* is 62,25 and the readability level is "medium difficulty". According to Çetinkaya and Uzun (2010) formula, the readability score is 35,88 and the readability level is "educational reading". The new readability value for Bezirci and Yılmaz (2010) formula is 14,95 and the education level is "undergraduate". As a result, for three formulas, the book *Anılar* at A1 level was at the easiest level, while the book *Adım Adım Türkiye* at C1 level was one level below the most difficult level. In the first two formulas, readability scores are expected to decrease as the language level increases, while in the last formula they are expected to increase. The same situation applies to the readability levels. Considering the language levels of the storybooks, it can be said that there is a partial gradualism in the readability levels. In other words, although there is a general linearity, there is not a fully progressive relationship between the language level and the readability levels. The study also showed the average readability scores and levels by taking the arithmetic mean of the readability scores of each book. According to Ateşman's (1997) formula, the average is 74,90 points and the books are in the easy level. According to the formula of Çetinkaya and Uzun (2010), the average is 42,25 points and it is at the educational reading level; according to the formula of Bezirci and Yılmaz (2010), it is 8,56 points and it is at the primary reading level. The average word lengths of the books from A1 to C1 levels were found to be 2,45; 2,59; 2,72; 2,80 and 2,91 respectively. The average sentence lengths of the books from level A1 to C1 are 3,75; 9,02; 6,32; 7,19 and 7,54 respectively. The arithmetic mean of the average word and sentence

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

lengths of all books was also taken. The overall average word length was found to be 2,69 syllables. This average is higher than the average for Turkish. The total average sentence length of the books was calculated to be 6,76 words. This average is lower than the Turkish average. It can be said that the readability level of the books is not at a level that can be considered very difficult in general, and learners will not have much difficulty reading the books. The books meet the learning objectives in general. It is expected that as the language level of the story books, which are also within the scope of the study that can be used in teaching Turkish to foreigners, increases, the readability levels are expected to increase gradually accordingly. For this reason, it can be said that authors and editors who will prepare books in a series should pay attention to this issue. Readability measurements can be taken into consideration during the text preparation process. Moreover, these measurements can be taken into consideration in text modification/adaptation studies to make the text suitable for the learners' level. Based on these reasons, researchers can increase the number of readability studies on supplementary reading books or texts. In fact, in order to make a more reliable determination in terms of suitability to the learner level, not only quantitative variables but also qualitative variables of the text can be focused on. Finally, a readability formula can be developed for texts that can be used in teaching Turkish to foreigners. For this purpose, it would be useful to develop programs that can calculate readability in digital environment and are appropriate for Turkish. The application of readability formulas by using digital tools can speed up the process and reduce the margin of error.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X